Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad

Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad

Diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura

Dra. Alba María Paz Soldán (Coordinadora)
Mgr. Omar Rocha Velasco
Mgr. Gilmar Gonzáles Salinas
Lic. Martha Elena Alvéstegui

Universidad Católica
Boliviana San Pablo

Programa de Investigación
Estratégica en Bolivia

La Paz, 2011

Esta publicación cuenta con el auspicio de la Universidad Católica Boliviana San Pablo y de la Embajada del Reino de los Países Bajos.

Paz Soldán, Alba María (coord.)
Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad: diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura / Alba María Paz Soldán; Omar Rocha Velasco; Gilmar Gonzáles Salinas; Martha Elena Alvéstegui.-- La Paz: Universidad Católica Boliviana San Pablo; Fundación PIEB, 2010.
viii; 66 p.: cuads.: grafs.; 21 cm. -- (Serie: Investigaciones Coeditadas)

D.L. : 4-1-2839-10
ISBN: 978-99954-32-98-0 : Encuadernado

LENGUAJE / GRAMÁTICA / ORTOGRAFÍA / SINTAXIS / HÁBITOS DE LECTURA / HÁBITOS DE ESCRITURA / LECTURA / ESCRITURA / COMPETENCIAS COMUNICATIVAS / COMPETENCIAS DE LENGUAJE / COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA / PENSAMIENTO CRÍTICO / LECTURA CRÍTICA / EXPRESIÓN ORAL / DIAGNÓSTICO / UNIVERSITARIOS / DOCENTES

1. título 2. serie

Av. 14 de Septiembre 4807
Teléfonos: 2783148 – 2782222 – 2784742
Fax: 2786707
Pagina Web www.ucb.edu.bo
Casilla 4805
La Paz – Bolivia

Edificio Fortaleza. Piso 6. Oficina 601
Avenida Arce 2799, esquina calle Cordero
Teléfonos: 2432583 – 2431866
Fax: 2435235
Correo electrónico: fundacion@pieb.org
Servicio Informativo: http://www.pieb.com.bo/www.pieb.com.bo
Casilla 12668
La Paz – Bolivia

Diseño gráfico de cubierta: PIEB
Diagramación: Alfredo Revollo Jaén
Impresión: Imprenta Soipa

Impreso en Bolivia

Printed in Bolivia

Índice

Presentación

Siguen estando ahí intocadas por la educación,
tres potencialidades humanas: el asombro,
la curiosidad y la imaginación.

Paul Ricoeur

Dedicados durante más de diez años a la enseñanza del lenguaje en la universidad, especialmente a los bachilleres que inician estudios superiores, estamos convencidos de que una formación sólida en el lenguaje es la base de una educación descolonizadora e integradora. Nos referimos, entonces, a una formación que haga posible que el estudiante se apropie de sus posibilidades con el lenguaje, no precisamente a partir de una gramática normativa, sino del desarrollo de sus habilidades de lectura comprensiva y crítica, de análisis, de síntesis y de estructurar su propio pensamiento.

Puesto que ésta no es una tarea sencilla, y que, por lo mismo, deben involucrarse en ella todos los que participan del proceso educativo, pensamos que es fundamental compartir experiencias y resultados. Creemos que una manera de hacerlo es difundir resultados de diagnósticos que, como éste, normalmente se hacen para establecer los puntos en los que la formación de los estudiantes requiere de mayor refuerzo, pero también, y simultáneamente, a través de la investigación acerca de las condiciones, percepciones y expectativas, tanto de docentes como de estudiantes. Es por eso que presentamos este trabajo como un paso inicial para abrir la comunicación y el debate sobre el tema del lenguaje en la enseñanza, o mejor dicho de la enseñanza en el lenguaje, como aspecto crucial en el proceso de la formación humana. Si bien los resultados no son altamente sorprendentes, otorgan vías de trabajo e intervención para docentes universitarios y de colegios, a partir de las cuales se puede ir introduciendo elementos en la práctica en el aula y complejizando la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje como base de todo proceso educativo.

Este trabajo no hubiera sido posible sin el concurso constante de todos los profesores de "Pensamiento Crítico" y de "Expresión y Creatividad", quienes con sus observaciones, el relato de sus experiencias y sus posiciones críticas han hecho posible una reflexión seria sobre los resultados y la revisión constante de los métodos utilizados. Sin embargo, en esta oportunidad, es fundamental dejar un agradecimiento especial a Christian Vera Ossina, a quien la experiencia de enfrentarse críticamente al material elaborado lo ha llevado a diseñar el instrumento utilizado en el diagnóstico con los estudiantes, así como a los otros profesores de Pensamiento Crítico del primer semestre de 2010: Patricia Alegría, Maria Inés Alurralde, Claudia Benavente, Roberto Camacho, Klaus Medina, Mario Murillo, Gabriela Ruiz, Mónica Navia, Gabriela Urriolagoitia, Antonio Vera, quienes han colaborado generosamente en la discusión, aplicación y revisión de las pruebas. También debemos reconocer la colaboración del estudiante de Ingeniería de Sistemas Eynar Gutiérrez, por su apoyo en el volcado y el procesamiento de datos. Y final, pero sustantivamente, es necesario agradecer al PIEB que, a través de la constancia de Godofredo Sandoval en abrir espacios para la investigación y de la experiencia y empeño de Nadia Gutiérrez en la edición, han brindado la posibilidad de editar, publicar y difundir este trabajo entre todos los colegas del país que enfrentan la inmensa y fundamental tarea de enseñar en el lenguaje.

Departamento de Cultura
Universidad Católica Boliviana
San Pablo

1

Antecedentes

Actualmente las universidades en general confrontan el problema de la formación de los estudiantes en las habilidades comunicativas de lectura y escritura que, si bien son básicas e innegablemente fundamentales para construir el conocimiento, cada vez son menos cultivadas. El manejo correcto del lenguaje pareciera haber "pasado de moda", para decirlo de alguna manera, ante el impacto de la televisión, del cine y también del fácil acceso a la información resumida, entretenida y matizada con imágenes que se ofrece hoy en Internet. Indudablemente toda esta tecnología tiene grandes posibilidades de servir como estímulo para desarrollar las habilidades de lectura y escritura; sin embargo, lo que hasta el momento ha producido —y lo seguirá haciendo si no intervenimos en fomentar el espíritu creativo y crítico— es la pasividad y el hábito del *copy-paste* en los jóvenes.

Puesto que la universidad es un espacio en el que circulan, justamente, textos académicos y científicos cuya comprensión y elaboración se hace absolutamente necesaria para la formación misma de los estudiantes, este problema resulta cada vez más acuciante y enfrentarlo es urgente. Así, resulta ahora muy común en las universidades la institución de cursos básicos de Lectura Comprensiva y de Escritura (*Reading Comprehension & Writing*), y, en algunos casos, la exigencia de exámenes a media carrera para que los estudiantes demuestren suficiente dominio de la lengua para poder seguir los estudios.

La Universidad Católica Boliviana (UCB), en la regional La Paz, enfrenta este problema desde 1999 con la materia de "Pensamiento Crítico" que se creó como asignatura obligatoria de los programas de estudio de todas, o casi todas las carreras, bajo la responsabilidad académica del Departamento de Cultura y en reemplazo de la tradicional asignatura de "Lenguaje" que durante muchos años fue también obligatoria, aunque con diferentes objetivos y metodologías.

El propósito de esta asignatura es desarrollar el Pensamiento Crítico a través de la lectura, la escritura y la discusión argumentada de distintos temas, para contribuir así a una formación académica de excelencia y sobre todo integral. En este propósito, se enfrentan dos necesidades inmediatas: lograr una "nivelación" de las competencias comunicativas que la Universidad requiere de los bachilleres e introducir a los estudiantes a las prácticas específicas relacionadas con el manejo del discurso académico y científico.

La diferencia con las anteriores ofertas de materias de este tipo está marcada por la manera de concebir y encarar el desarrollo de las competencias del lenguaje. En las materias denominadas comúnmente asignaturas de "Lenguaje" subyace la idea de "enseñar a leer y a escribir" a partir de una gramática normativa que privilegia principalmente la ortografía y la sintaxis de la oración. En cambio en las asignaturas que se imparten en la UCB como Pensamiento Crítico o Expresión y Creatividad prima la idea de que los estudiantes desarrollen, sobre todo, las habilidades de analizar, sintetizar, describir, estructurar un texto, y esencialmente argumentar acerca de su contenido. Indudablemente estas habilidades se constituyen en los instrumentos fundamentales del discurso académico y científico.

Es una necesidad de la materia, también de la universidad, saber con precisión cómo están preparados los bachilleres y en qué aspectos presentan las mayores carencias respecto de las competencias de lenguaje para poder implementar medidas y mejorar los modos de prepararlos. En esta perspectiva, el Departamento de Cultura, junto a los profesores de la asignatura de Pensamiento Crítico, ha realizado sucesivamente una serie de sondeos y mediciones cuyos resultados incidieron en la planificación, reflexión, evaluación de resultados y revisión permanente de contenidos, metodologías y material de trabajo de la materia.

A principios del año 2002, por ejemplo, se realizó un primer sondeo que permitió conocer y reflexionar acerca de las metodologías didácticas utilizadas por cada uno de los docentes y el tipo de textos de mayor aceptación entre los estudiantes. Este primer diagnóstico sirvió para elaborar un programa unificado por competencias determinadas, contenidos mínimos y un sistema de evaluación correlativo común a todos los paralelos.

En el año 2004, una evaluación diagnóstica, esta vez de lectura comprensiva y redacción, permitió conocer los resultados inmediatos que consigue la materia. La evaluación se realizó al inicio y al final del semestre para poder comprobar y comparar si existía un desarrollo significativo, en el desempeño de los alumnos, en cuanto a la adquisición de las competencias comunicativas del lenguaje. Se constató que si bien había un resultado evidente, no se llegaba, todavía, al nivel que se pretende alcanzar con la materia y que se considera necesario para un estudiante universitario. Los docentes llegaron a sugerir, inclusive, que la materia debería ser impartida en dos semestres, razón por la cual se añadió al programa que buscaba mejorar las competencias en el lenguaje, la materia de Expresión y Creatividad, aunque esta última como complementaria para los más interesados y, para algunas carreras como materia obligatoria.

En todo caso, los datos recabados sirvieron para seguir reflexionando sobre la materia y sus posibilidades, para mejorar las metodologías a emplearse y para inventar las mejores maneras de "incentivar" en los estudiantes la urgencia de entender el valor académico que supone saber leer y escribir correctamente.

El diagnóstico 2010 está concebido sobre la base de estas experiencias anteriores y responde a la necesidad de seguir indagando acerca de las competencias de los estudiantes para poder ofrecer una formación profesional de excelencia a nuestros estudiantes. Esta vez, se ha planteado el estudio de tal manera que se pueda compartir los resultados con toda la comunidad educativa del país.

2

Introducción al estudio

Como se desprende de los antecedentes son varias las inquietudes que nos han llevado a realizar este estudio. Como objetivo central nos ha interesado saber **cómo vienen preparados los estudiantes,** respecto de las competencias de lectura y escritura, al primer año de la universidad. De manera complementaria nos ha interesado indagar **cómo perciben los estudiantes** sus propios hábitos de lectura y escritura. Igualmente hemos considerado importante aproximarnos, aunque no sea más que someramente, a **las percepciones de los docentes de la universidad** sobre el manejo del lenguaje que tienen, o deberían tener, los estudiantes.

Observamos en nuestra práctica docente que los estudiantes que empiezan a cursar la materia de Pensamiento Crítico tienen la idea de que si hay algo que saben hacer es, justamente, leer y escribir –puesto que no son analfabetos. Sin embargo, leer en la universidad demanda, quiérase o no, una sistematización, para ellos todavía no comprensible; y, en cuanto a la escritura, continuamente nos enfrentamos con serias dificultades de los estudiantes y, sobre todo, con su gran inseguridad.

Finalmente, con frecuencia, escuchamos a los docentes de la universidad lamentarse sobre estas competencias en sus estudiantes, sin embargo, nos preguntamos si los docentes somos lo suficientemente claros a la hora de pedir un formato determinado de escritura a los estudiantes o damos por hecho que ellos entienden lo que queremos decir cuando pedimos una monografía, un ensayo u otro tipo de texto. Parecería que no hay que centrar el problema solamente en los estudiantes y por ello hemos decidido incluir un sondeo sobre las percepciones de los docentes con relación a las competencias de lenguaje de sus estudiantes.

Para elaborar el diagnóstico, partimos de la experiencia que hemos adquirido en el aula en la tarea de enfrentar las dificultades o inhibiciones de los estudiantes con la expresión oral y escrita. Entonces, sabemos que no es fácil para los estudiantes encarar la escritura. Por eso nos propusimos que sea la lectura misma la que estimule la escritura y para ello se preparó un cuestionario de lectura inductivo, que guía a los estudiantes en relación al contenido de los textos y a la problemática que éstos ponen en juego. De modo que, si bien el cuestionario mide las habilidades de lectura, también sirve para estimular la escritura, y el resultado de la escritura proyecta, de alguna manera, también las habilidades de lectura. Para evaluar estas pruebas se han utilizado los criterios formales que llevan hacia el objetivo de la argumentación.

Para elaborar las preguntas del diagnóstico referidas a recabar percepciones de los estudiantes sobre sus propias prácticas, se ha tomado como criterio las actividades que desarrolla y promueve la materia con respecto a la lectura y a la escritura.

Finalmente, al elaborar el cuestionario a los docentes nos hemos propuesto sondear sus apreciaciones respecto de la importancia del lenguaje en su materia, cómo perciben las habilidades de lenguaje de sus estudiantes, qué tipo de trabajo escrito y qué formato les piden y cuánto tiempo dedican a la explicación del mismo. Se trata solamente de un sondeo, pero, lo consideramos útil como un primer acercamiento al problema.

Realizar un diagnóstico de las competencias de lenguaje de los estudiantes que ingresaron a la universidad en febrero de 2010 no solamente servirá como insumo para nuestro futuro trabajo, sino que también mostrará cómo están preparando los colegios a los estudiantes para asumir una carrera universitaria en el país. Al mismo tiempo, tanto los docentes como las instituciones de educación terciaria podrán saber cómo y en qué aspectos se debería reforzar la formación de sus estudiantes al iniciar una carrera. Si bien la asignatura de “Pensamiento Crítico” de la Universidad Católica Boliviana se beneficiará directamente de este estudio, los resultados serán también útiles para que los colegios secundarios y otras instituciones, que ofrecen estudios terciarios en el país, evalúen y reflexionen sobre sus propuestas educativas.

3

Metodología

3.1. De la prueba para los estudiantes

Si el objetivo central del estudio es conocer las competencias comunicativas de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a la universidad en el semestre 1-2010 y cómo estos perciben sus habilidades al respecto, debíamos encontrar una instancia en la que la mayoría de estudiantes estuvieran juntos y con la suficiente motivación para resolver temas de lenguaje. La gran mayoría de los estudiantes que ingresan a la UCB tiene que inscribirse en la materia de Pensamiento Crítico, por lo que se tomó en cuenta, a todos los estudiantes inscritos, en los 22 paralelos de esta materia. Los resultados corresponden a una muestra de 671 estudiantes, lo que constituye el **55% del total de inscritos a la UCB** para el semestre 1-2010. De los 671 estudiantes que participaron en la prueba diagnóstica, 367 son varones, lo que constituye el 54,7%, mientras que 304 son mujeres, es decir el 45,3%. Las pruebas fueron aplicadas al finalizar la segunda semana de clases, del 10 al 12 de febrero de 2010.

3.1.1. Competencias de lectura y escritura

Respecto de las competencias de lectura de los estudiantes que ingresaron a la universidad en febrero de 2010 se debía conocer cuál era su comprensión de textos básicos y sencillos, en primera instancia; y si podían realizar algunas inferencias a partir de esa lectura.

En cuanto a la escritura se propuso conocer sus capacidades de desarrollar una opinión o un comentario, estimulados por las ideas que acababan de leer. Para ello se decidió determinar cinco variables, que son las características básicas que debe tener un texto escrito para ser

comprensible en un determinado contexto, en este caso el ámbito universitario.

a) Prueba de Lectura

Para obtener un diagnóstico de competencias comunicativas referidas a la lectura se presentó a los estudiantes tres textos cortos y sencillos sobre un mismo tema "Wikipedia". A partir de estos textos, los estudiantes debían seleccionar la respuesta correcta de 12 preguntas básicas en una planilla de opción múltiple. Inmediatamente, debían responder a 5 preguntas un poco más complejas para medir la capacidad del estudiante de realizar asociaciones o inferencias a partir de los textos, también en la planilla de opción múltiple. Es necesario puntualizar que, tanto la secuencia de lecturas como las preguntas de opción múltiple estaban diseñadas para guiar la lectura y estimular en el estudiante las posibilidades de escritura.

El cuestionario contiene 17 preguntas. La primera parte titulada "Obtención de información de los textos" (preguntas de la 1 a la 12) permitió conocer el nivel básico de comprensión de la lectura. En la segunda parte del cuestionario titulada "Interpretación de textos" (preguntas de la 13 a la 17) las 5 interrogantes, algo más complejas que la simple recuperación de información, estaban dirigidas a conocer la capacidad del estudiante para realizar asociaciones a partir de la lectura.

b) Prueba de Escritura

Para obtener un diagnóstico de competencias comunicativas referidas a la escritura se presentó a los estudiantes 3 consignas relacionadas con la secuencia de textos anteriormente mencionados (los mismos textos sobre "Wikipedia"), de las cuales debían elegir dos para desarrollar un texto escrito (un párrafo) en cada caso. La intencionalidad de estas consignas era que los estudiantes escribieran un párrafo argumentativo considerando las tres lecturas inductivas. Podían desarrollar una opinión propia o un comentario respecto de lo enunciado por los autores.

Criterios para la evaluación de las pruebas

Puesto que la prueba de comprensión de lectura era de opción múltiple, su corrección fue automática y debido al tipo de preguntas pudo

establecer la comprensión básica y las posibilidades de inferencia de los estudiantes.

Los fundamentos teóricos para la corrección de la prueba de escritura vienen de las postulaciones de Halliday en *Explorations in the functions of language* (1973) y *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (1990) y de Teun van Dijk *La ciencia del texto* (1989). Para todo lo demás ha sido útil el libro *Enseñar lengua* (1994) de Daniel Cassany y otros autores, además de todo aquello que hemos recogido en la práctica.

Así, en estos párrafos escritos por los estudiantes se ha podido reconocer cuatro variables imprescindibles en la elaboración de un texto escrito: adecuación, cohesión, coherencia y argumentación; además de una quinta, referida a la ortografía. Las mismas que se entienden así:

Adecuación: se evalúa el tipo de lenguaje utilizado, si corresponde con la consigna de "comentar" o "expresar la opinión" y con un texto académico.

Cohesión: se evalúa la congruencia de la información, su consistencia y su buena redacción.

Coherencia: se evalúa el orden, la estructura en la que se presentan las ideas y la conexión que existe entre ellas.

Argumentación: se evalúa la capacidad de formular una posición y defenderla con razones pertinentes.

Finalmente se ha considerado la **Ortografía:** se identifican los errores de ortografía.

Estas cinco variables aportan juntas una aproximación diagnóstica del nivel de escritura de los sujetos de estudio.

Con el objeto de obtener una información diferenciada en la observación de los logros de los estudiantes, para el proceso de corrección se han establecido 5 rangos. En el rango inferior se da cuenta, en cada una de las variables, de los resultados que no alcanzan el 50%, lo que correspondería a una reprobación, en el rango siguiente se da cuenta de los resultados que van de 51 a 60, lo que correspondería todavía

a un nivel de logro regular (de no aprobación considerando la nota de habilitación requerida en el sistema de evaluación de la UCB). El rango intermedio muestra los logros de 61 a 70, que implica haber llegado a la habilidad suficientemente y los dos rangos superiores incluyen, resultados de 71 a 90, que significa una aprobación satisfactoria y de 91 a 100%, excelente.

Cuadro 1

Rangos		Valoración
1er rango	Hasta 49	No alcanza la habilidad - Reprobado
2do rango	De 50 a 60	Se acerca a la habilidad - Regular
3er rango	De 61 a 70	Alcanza la habilidad suficientemente - Bueno
4to rango	De 71 a 90	Alcanza la habilidad satisfactoriamente - Muy bueno
5to rango	De 91 a 100	Alcanza la habilidad de manera excelente

3.1.2. Del cuestionario para conocer las percepciones de los estudiantes acerca de sus prácticas de lectura y escritura

Para este propósito se pretendía conocer, en primera instancia, cuáles eran las últimas lecturas que los estudiantes habían realizado y cuánto tiempo diario le dedicaban a la lectura. Seguidamente fue importante saber cómo perciben los estudiantes su dificultad en ciertas prácticas esenciales para comprender o sistematizar una lectura, tales como reconocer la oración principal, comprender las relaciones de causa-efecto, el grado de generalización de una afirmación, las motivaciones del autor y si una frase es irónica o no.

Con relación a las prácticas de la escritura se decidió averiguar si el estudiante se prepara antes de escribir ya sea trabajando las ideas, haciendo borradores, planes o esquemas, o haciendo varios intentos antes de escribir una idea. Seguidamente, se planteó conocer si los estudiantes vuelven a leer lo escrito antes de avanzar en el texto y si revisan qué es lo que dicen y cómo lo dicen.

Cuestionario sobre hábitos de lectura y escritura

El cuestionario que respondieron los estudiantes después de realizar las pruebas de lectura y escritura buscaba indagar acerca de sus

hábitos de lectura, así como sus apreciaciones acerca de sus propias dificultades al leer y al organizarse en el momento de elaborar un texto escrito. Las preguntas de este cuestionario se han elaborado a partir de los contenidos del curso de Pensamiento Crítico y de la concepción y prácticas que se manejan para estimular el desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes.

3.2. Cuestionario para los docentes

Como está dicho, el tema de las competencias comunicativas de los estudiantes no es un problema que se circunscribe a éstos, sino que es necesario considerar también a la otra parte protagonizada por los docentes. Sin embargo, este capítulo del estudio no es exhaustivo, es solamente un sondeo que se realizó a través de un cuestionario que solamente fue respondido por 24 docentes a fines del segundo semestre de 2009. Los catedráticos que participaron en el sondeo pertenecen a las carreras que tienen el número más alto de docentes en la UCB: las carreras de Administración de Empresas, Derecho y Comunicación, y la Facultad de Ciencias Exactas, en la que radican todas las carreras de Ingeniería. Puesto que este número de docentes no constituye un porcentaje representativo, los datos recabados en este sondeo son solamente indicativos y de ninguna manera concluyentes y se los incluye en el estudio con el objeto de matizar los datos recabados de los estudiantes.

El cuestionario pretende indagar sobre la importancia que el docente le confiere al lenguaje en la formación profesional en general, y a las capacidades de lectura y escritura en su materia en particular. Además se buscó establecer las demandas y exigencias de los docentes respecto de estas habilidades de sus estudiantes. También se indagó sobre la importancia que le da cada docente, en su materia, a esa otra forma de comunicación verbal que es la expresión oral.

El cuestionario para el sondeo de las percepciones de los docentes consta de 15 preguntas. Solamente una de ellas era abierta e indagaba sobre el tipo de formato que esperan en el trabajo de los estudiantes. En la parte final se recogen distintos comentarios de los docentes sobre estas competencias y sobre el cuestionario mismo. Este cuestionario fue respondido por los docentes al finalizar el semestre 2-2009, la semana del 14 al 18 de diciembre.

4

Resultados

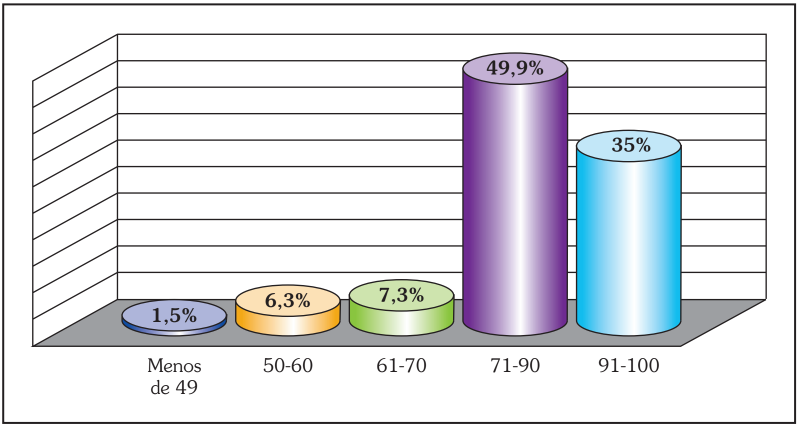
4.1. Nivel de competencias comunicativas de lectura y escritura con el que los estudiantes ingresan a la universidad

Los resultados de la prueba diagnóstica sobre competencias de lectura y escritura que se aplicó a los estudiantes aparecen a continuación:

4.1.1. Nivel de competencia de lectura de textos básicos

1. Comprenden textos cortos y sencillos

Gráfico 1
Lectura de textos básicos

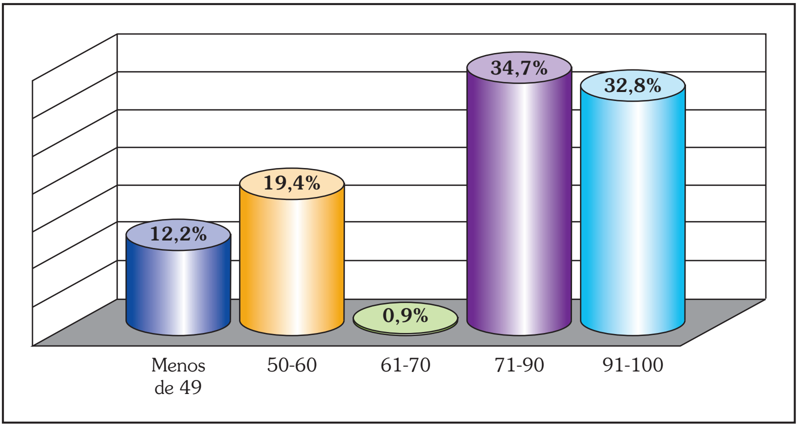


Como se puede ver en el gráfico anterior, solamente el 35% alcanza el rango superior (de 91 a 100) en el nivel básico de comprensión de

textos cortos y sencillos. El 49,9% puede obtener la información de los textos logrando notas entre 71 y 90. Vale decir que el 84,9% de los estudiantes que ingresan a la universidad puede recuperar la información de un texto corto y sencillo alcanzando un rango entre 71 a 100. Mientras que el 7,3% tiene dificultades para hacerlo y el 7,8% no puede recuperar la información de un texto que tiene a la mano.

2. Realizan inferencias a partir de la lectura

Gráfico 2
Inferencias a partir de la lectura



En un plano un poco más complejo: el de hacer inferencias simples respecto de una lectura, solamente el 32,8% alcanza el rango superior (91 a 100) y el 34,7% alcanza el rango entre 71 y 90. El 19,4% de los estudiantes tiene dificultades para hacer inferencias, alcanzando un puntaje que oscila entre 50 y 60. El 12,2% está por debajo del 50%, y sólo el 0,9% se sitúa en el rango entre 61 y 70.

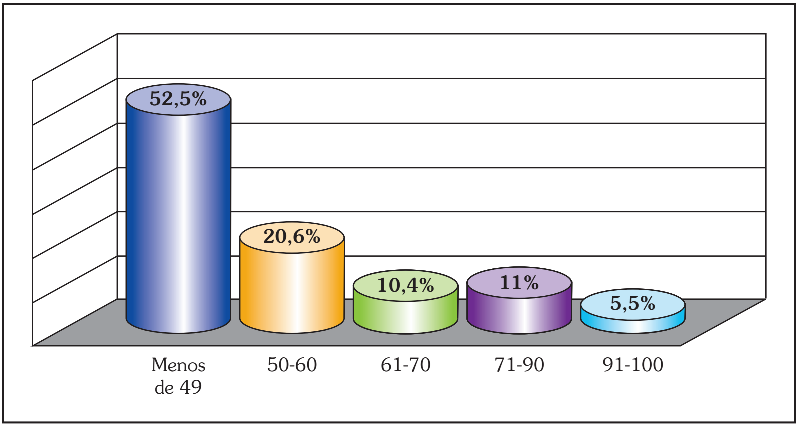
4.1.2. Nivel de competencia de escritura de textos

1. Grado de adecuación en los párrafos redactados por los estudiantes

En cuanto a la adecuación en la redacción de un texto, el 52,5% no alcanza el mínimo de adecuación y el 20,6% alcanza el rango entre

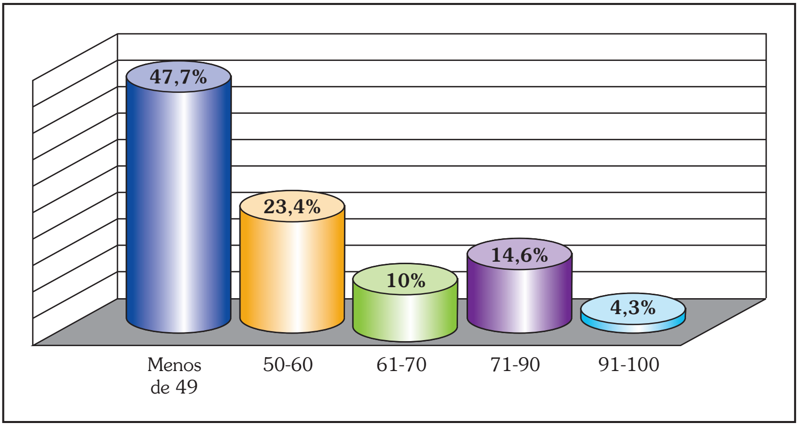
50 a 60. Solamente el 11% logra situarse en el rango de 71 a 90, mientras que el 10,4% queda entre 61 y 70. Únicamente el 5,5% de los estudiantes logra el rango superior de 91 a 100.

Gráfico 3
Adecuación



2. Grado de cohesión en los párrafos redactados por los estudiantes

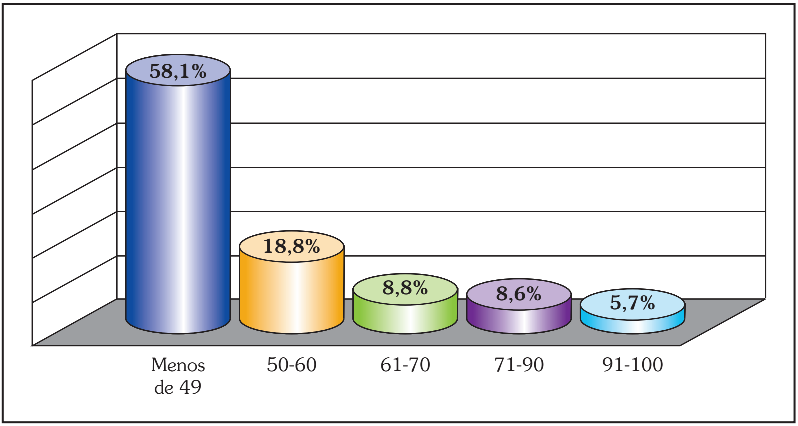
Gráfico 4
Cohesión



El gráfico anterior muestra que el 47,7% de los estudiantes no llega a escribir un texto con cohesión pues obtiene un puntaje menor a 49. El 23% alcanza el rango de 50 a 60, el 14,6% está entre 71 y 90, sólo el 10% está en el rango de 61 a 70, y únicamente el 4,3% alcanza el rango superior entre 91 a 100.

3. Grado de coherencia en los párrafos redactados por los estudiantes

Gráfico 5
Coherencia

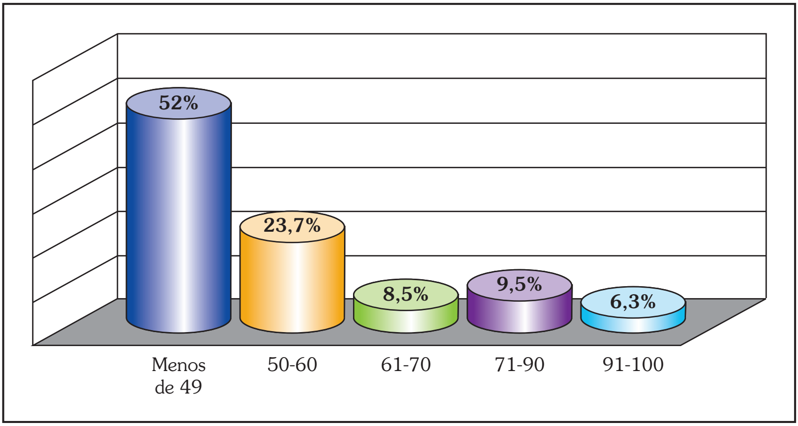


El 58,1% de los estudiantes no alcanza a darle coherencia a su texto, al conseguir un puntaje menor a 50. El 18,8% alcanza el rango entre 50 a 60, mientras que el 8,8% se sitúa en el rango inmediato de 61 a 70. Únicamente el 14% logra el rango superior de 71 a 100 (8,6% entre 71 a 90 y 5,7% el máximo de 91 a 100).

4. Grado de capacidad de argumentación en los párrafos redactados por los estudiantes

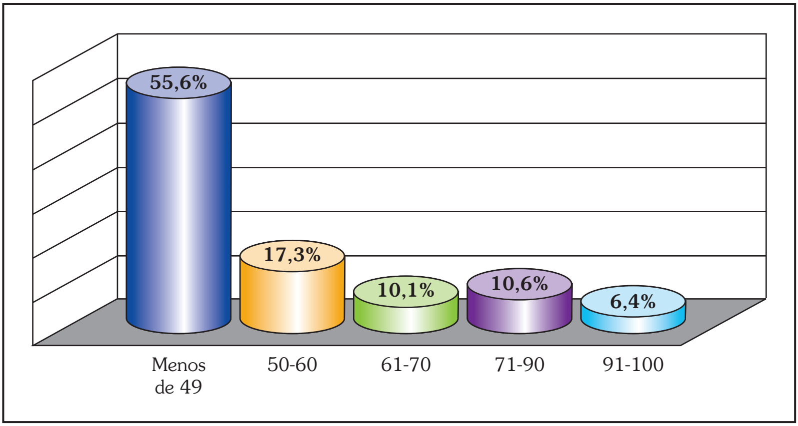
En cuanto a la capacidad de argumentación en la redacción de un texto, el 52% no alcanza realmente a argumentar, mientras que el 23,7% apenas lo logra ubicándose en el rango entre 50 a 60. El 8,5% logra hacerlo obteniendo entre 61 y 70. Solamente el 16% logra el rango superior de 71 a 100 (9,5% de 71 a 90 y 6,3% de 91 a 100).

Gráfico 6
Argumentación



5. Ortografía en la redacción de párrafos

Gráfico 7
Ortografía



Este gráfico muestra que en lo que se refiere a la ortografía, el 55,6% obtuvo menos de 49 situándose en el rango inferior. El 17,3% todavía muestra muchos errores en su texto alcanzando el rango entre 50 a 60. El 10,1% logra situarse en el rango de 61 a 70 y solamente el 17% logra el rango superior de 71 a 100 (10,6% entre 71 a 90, mientras que sólo el 6,4% entre 91 a 100 no tiene importantes errores de ortografía).

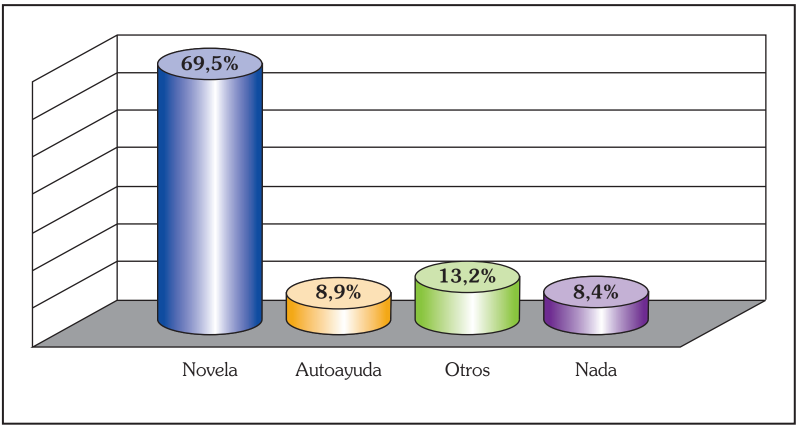
4.2. Percepción del estudiante acerca de sus hábitos de lectura y de escritura

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las respuestas de los estudiantes al cuestionario sobre sus propias prácticas y hábitos en lectura y escritura.

4.2.1. Hábitos de lectura

1. Lecturas realizadas últimamente

Gráfico 8
Libro leído últimamente

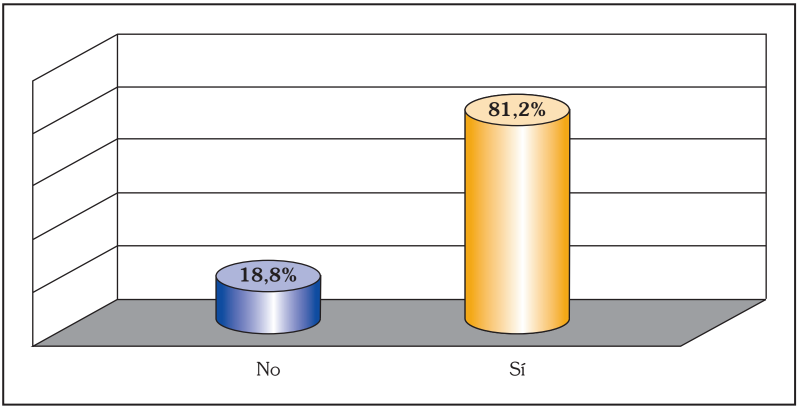


El 69,5% cita títulos de novelas como libros leídos últimamente; el 8,9% cita textos de autoayuda, el 13,2% menciona otro tipo de textos y el 8,4% responde que no ha leído nada.

2. Tiempo dedicado a la lectura

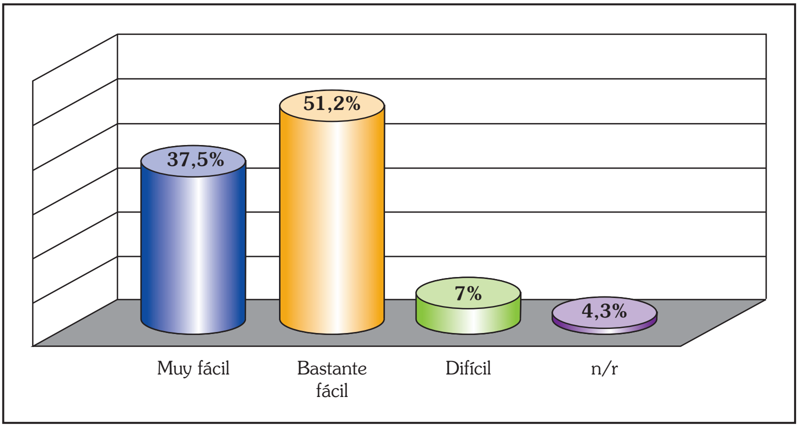
El 81,2% de los estudiantes dice dedicarle tiempo diario a la lectura. En cambio el 18,8% indica que no lee.

Gráfico 9
Dedicación de tiempo diario a la lectura



3. Encontrar la oración principal

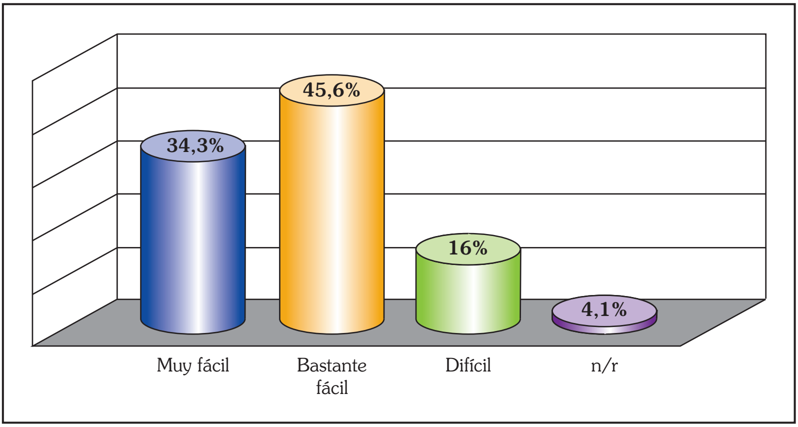
Gráfico 10
Dificultad para encontrar la oración principal



El 37,5% manifiesta que le resulta muy fácil encontrar la oración principal en un párrafo. El 51,2% de los estudiantes declara que le resulta bastante fácil. Sólo el 7% afirma que le resulta difícil. El 4,3% no responde.

4. Identificar relaciones de causa y efecto

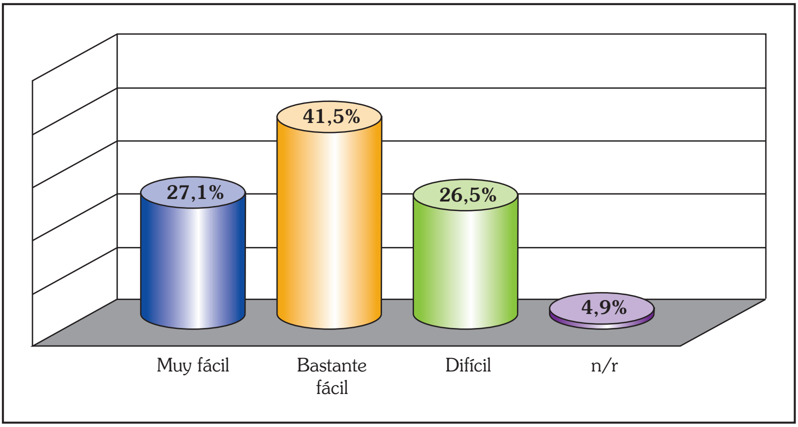
Gráfico 11
Dificultad para encontrar relaciones causa-efecto



El 45,6% de los estudiantes sostiene que le resulta bastante fácil comprender las relaciones de causa y efecto en un texto escrito. El 34,3% manifiesta que le resulta muy fácil. Únicamente el 16% afirma que le resulta difícil. El 4,1% no responde.

5. Comprender las motivaciones del autor

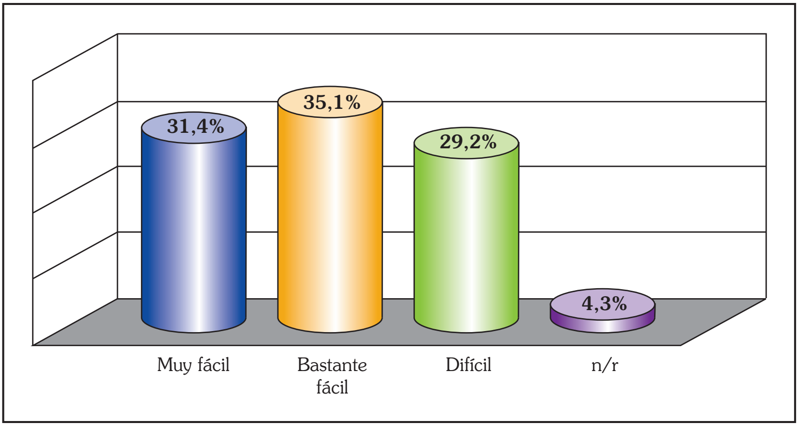
Gráfico 12
Dificultad para comprender las motivaciones del autor



El 41,5% de los estudiantes manifiesta que le resulta bastante fácil comprender las motivaciones del autor. El 27,1% declara que le resulta muy fácil. El 26,5% reconoce que le resulta difícil. El 4,9% no responde.

6. Descubrir la irónica

Gráfico 13
Dificultad para entender si una afirmación es irónica

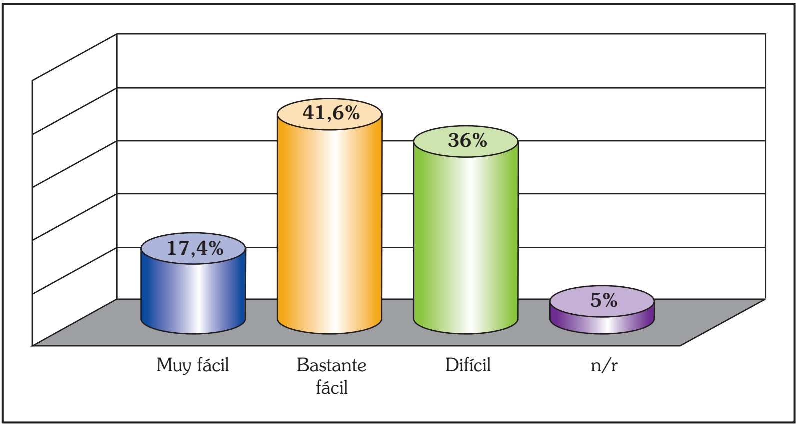


El 35,1% de los estudiantes sostiene que le resulta bastante fácil entender si una afirmación es irónica. El 31,4% manifiesta que le resulta muy fácil. El 29,2% afirma que le resulta difícil. El 4,3 % no responde.

7. Identificar la generalización de una afirmación

El 41,6% de los estudiantes sostiene que le resulta bastante fácil identificar el grado de generalización de una afirmación. El 17,4% manifiesta que le resulta muy fácil. El 36% reconoce que le resulta difícil. El 5% no responde.

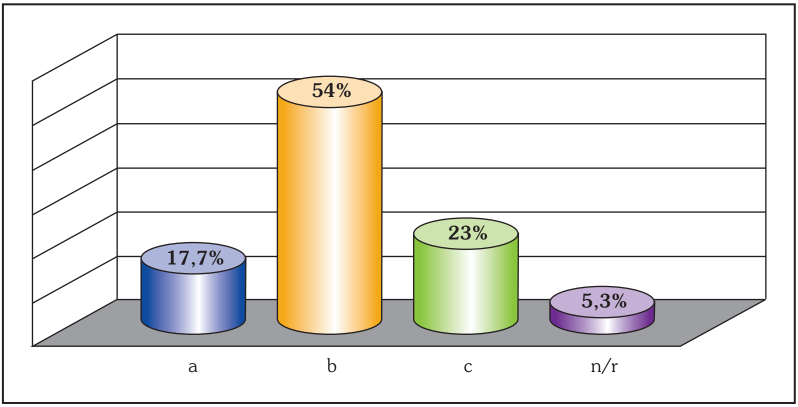
Gráfico 14
Dificultad para identificar la generalización de una afirmación



4.2.2. Hábitos de escritura

1. Buscar ideas al principio

Gráfico 15
Trabaja ideas antes de escribir



a) Apunta las ideas tal y como se le ocurren: el 17,7% de los estudiantes elige ésta como su práctica más común.

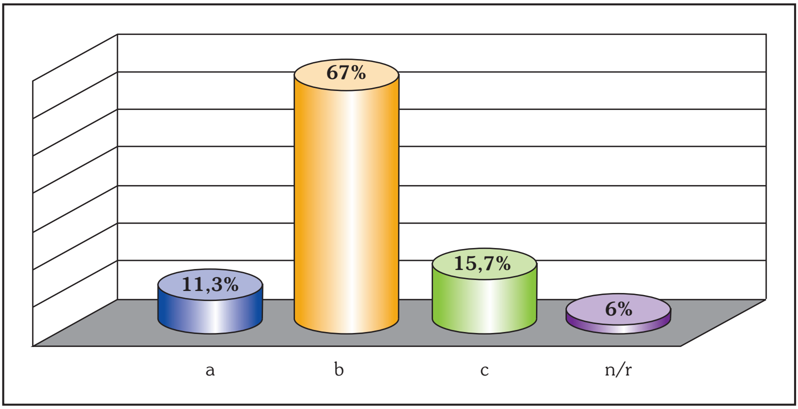
b) Primero apunta las ideas con sus propias palabras y después busca la mejor forma de explicarlas a los lectores, con palabras más convencionales: 54% elige ésta como su práctica más común.

c) Apunta las ideas directamente con palabras y expresiones que puedan entender los lectores: el 23% elige ésta como su práctica más común.

Finalmente, el 5,3% no responde.

2. Elaborar borradores

Gráfico 16
Hace borradores



a) No hace borradores, escribe directamente en la hoja final y corrige en ella con corrector líquido: el 11,3% de los estudiantes elige ésta como su práctica.

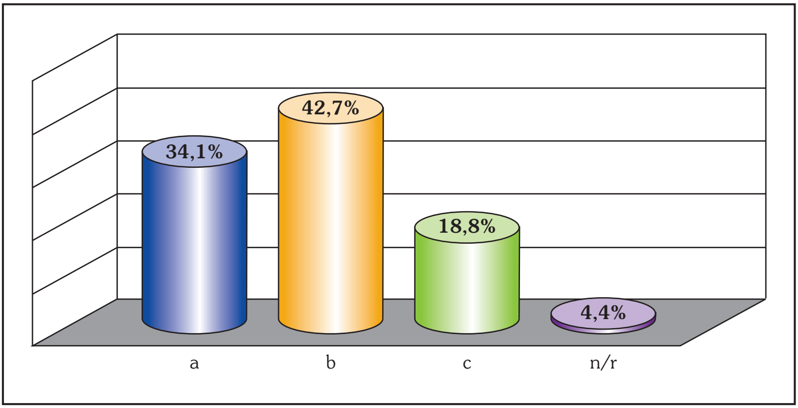
b) Hace un solo borrador del texto que corrige antes de pasarlo a limpio: el 67% elige ésta como su práctica.

c) Hace varios borradores y corrige varias veces según la dificultad del texto: el 15,7% elige ésta como su práctica.

El 6% no responde.

3. Planificar y esquematizar

Gráfico 17
Hace planes y esquemas antes de escribir



En cuanto al apartado hacer planes y esquemas:

a) Nunca hace esquemas o planes de texto, le basta con una idea mental para empezar a redactar: el 34,1% elige ésta como su práctica común.

b) Escribe un esquema inicial, que algunas veces cambia cuando redacta el texto: el 42,7% elige ésta como su práctica común.

c) A menudo hace varios esquemas y planes de texto y acostumbra modificarlos mientras escribe, porque aparecen ideas nuevas: el 18,8% elige ésta como su práctica común.

El 4,4% no responde.

4. Relectura de lo escrito

Según el gráfico que sigue:

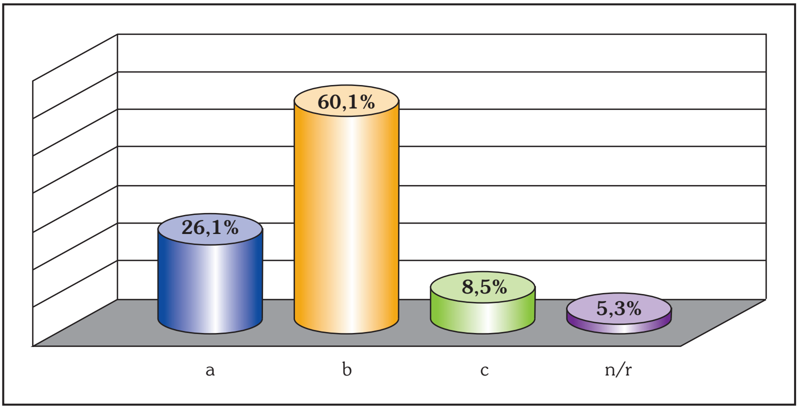
a) Siempre hace muchas pausas mientras escribe, para leer varias veces cada fragmento ya escrito: el 26,1% elige ésta como su práctica común.

b) Hace algunas pausas para leer una o dos veces sólo algunos fragmentos de lo escrito: el 60,1% elige ésta como su práctica común.

c) No hace pausas mientras escribe y pocas veces lee lo escrito antes de terminarlo: el 8,5% elige ésta como su práctica común.

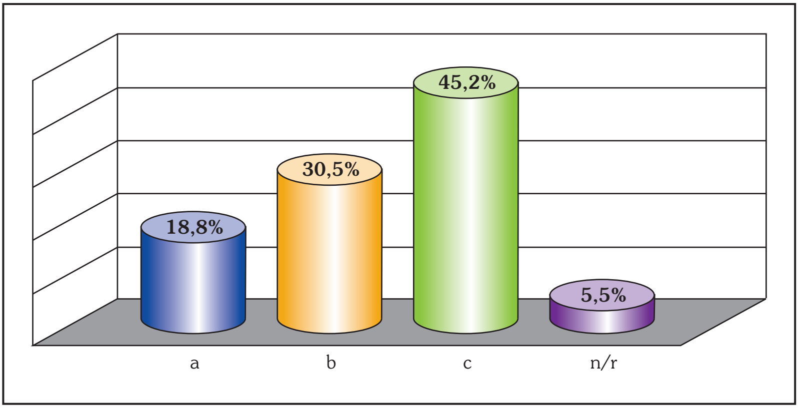
El 5,3% no responde.

Gráfico 18
Vuelve a leer lo que ha escrito



5. Revisa contenido y forma

Gráfico 19
Revisa qué dice y cómo lo hace



Según el anterior gráfico:

a) Revisa, sobre todo, la forma en palabras y frases: estilo, gramática, ortografía, puntuación: el 18,8% elige ésta como su práctica más común.

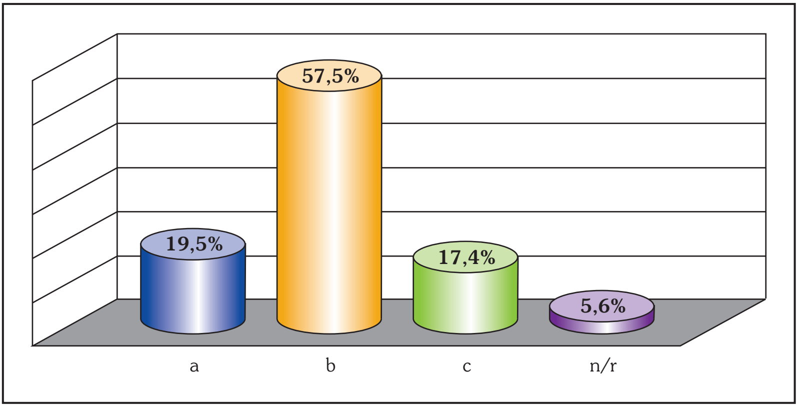
b) Revisa, sobre todo, el contenido en oraciones, párrafos y fragmentos extensos: estructura, ideas, sentido global: el 30,5% elige ésta como su práctica más común.

c) Revisa tanto lo que dice como la forma en que lo dice: el 45,2%

El 5,5% no responde.

6. Reelaboración

Gráfico 20
Reescribe una idea



a) Frecuentemente reescribe una idea de maneras diferentes, cambiando palabras, puntos de vista, tono, etc.: el 19,5% elige ésta como su práctica más común.

b) Algunas veces reescribe una oración, cuando la primera versión no es satisfactoria: el 57,5% elige ésta como su práctica más común.

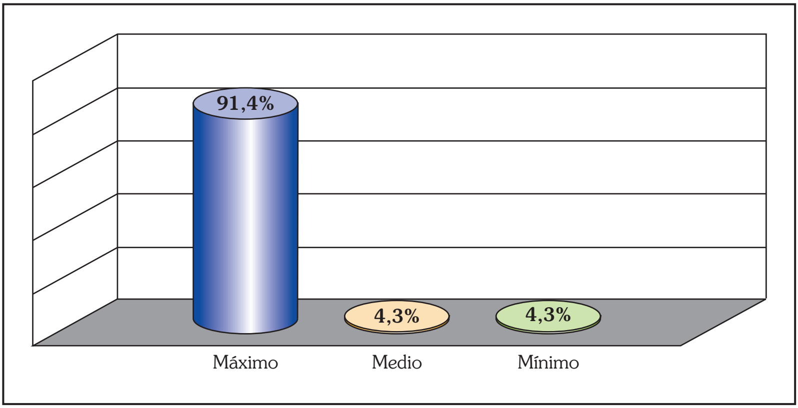
c) Casi nunca modifica la primera versión de una idea y, si lo hace, es para corregir sólo alguna falta: el 17,4% elige ésta como su práctica más común.

El 5,6% no responde.

4.3. Sondeo de percepción de los docentes acerca de las competencias comunicativas de los estudiantes

A continuación aparecen los resultados de las encuestas que fueron aplicadas a docentes de distintas materias de la universidad, sin embargo hay que aclarar que estos datos sólo tienen un valor orientativo y no son representativos.

Gráfico 21
Importancia del lenguaje en la formación profesional



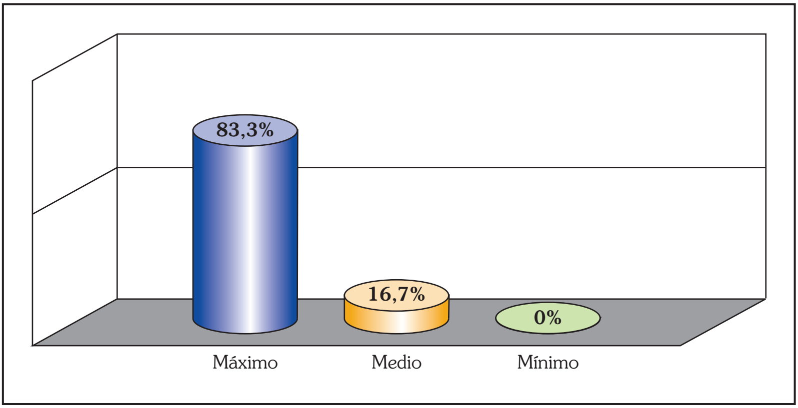
El 91,4% de los docentes de la encuesta otorga máxima importancia al lenguaje en la formación profesional. Sin embargo, se destaca que el 8,6% de los docentes le asignan media y mínima importancia.

4.3.1. Competencias de lectura

1. La lectura en su materia

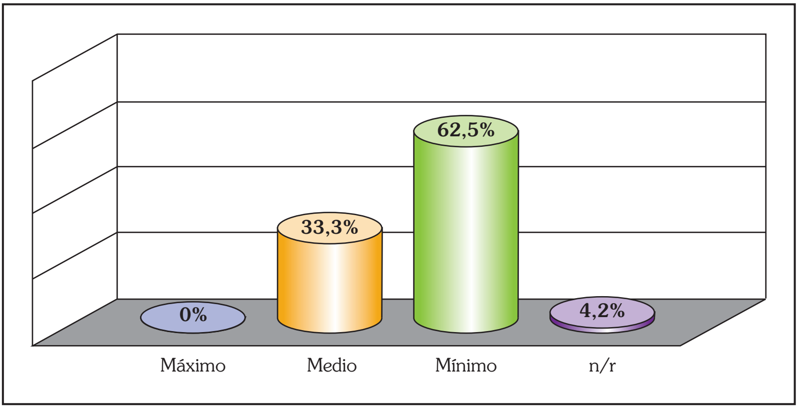
El 83,3% de los docentes encuestados otorga máxima importancia a la lectura en su materia. El 16,7% de los docentes le asigna una importancia media.

Gráfico 22
Importancia de la lectura en su materia



2. Percepción del nivel de lectura

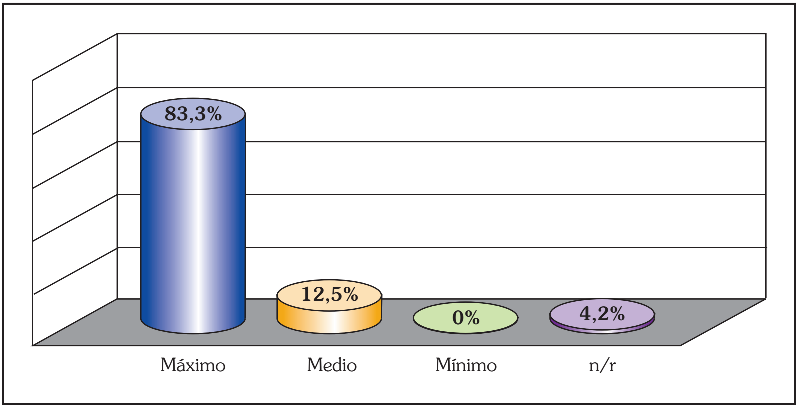
Gráfico 23
Nivel de lectura de los estudiantes



El 62,5% de los docentes percibe que el nivel de lectura de los estudiantes al iniciar sus estudios es mínimo. El 33,3%, el nivel de lectura lo considera medio. Ninguno señala el rango máximo y el 4,2% no responde.

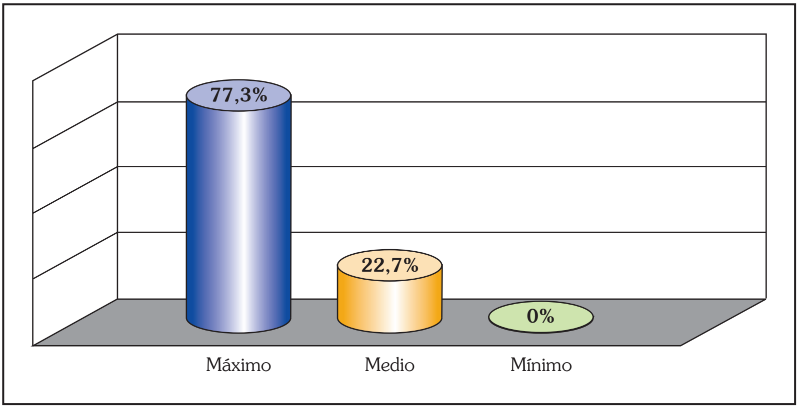
3. Nivel de lectura que demanda el docente

Gráfico 24
Que sepa leer y comprenda lo que lee



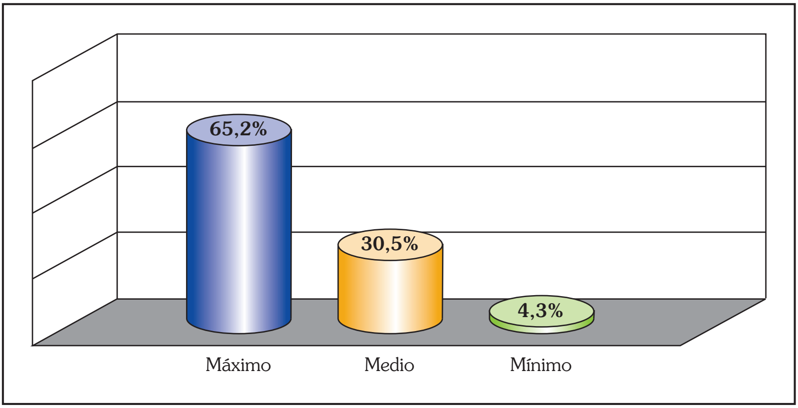
El 83,3% de los docentes encuestados tiene una exigencia de un nivel máximo. El 12,5% tiene una exigencia media y el 4,2% no responde.

Gráfico 25
Que tenga una lectura crítica de los textos



Para la alternativa: que el estudiante tenga una lectura crítica de los textos: el 77,3% de los docentes de la encuesta tiene una exigencia de un nivel máximo. El 22,7% tiene una exigencia media.

Gráfico 26
Exigencia en la lectura de textos académicos

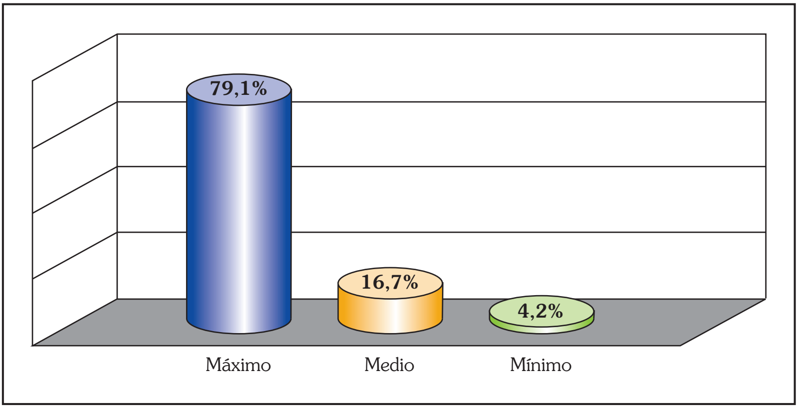


El 65,2% de los docentes de la encuesta requiere un nivel máximo de exigencia de textos académicos, el 30,5% requiere una exigencia media y el 4,3% una exigencia mínima.

4.3.2. Competencias de escritura

1. La escritura en su materia

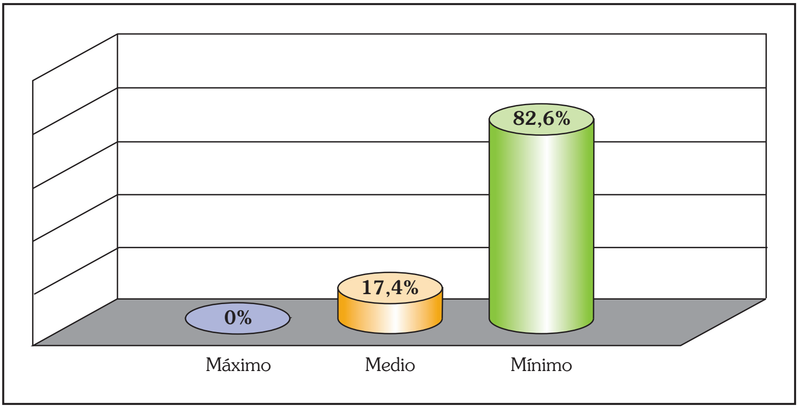
Gráfico 27
Importancia de la escritura en su materia



Como muestra el gráfico anterior, para el 79,1% de los docentes encuestados, la escritura tiene una importancia máxima. Para el 16,7% tiene una importancia media y para el 4,2% tiene una importancia mínima.

2. Percepción del nivel de escritura

Gráfico 28
Para redactar un texto simple

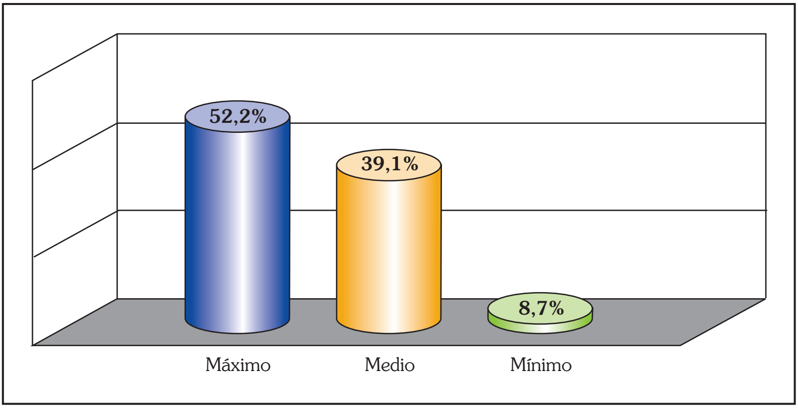


El 82,6% de los docentes de la encuesta percibe, el nivel de los estudiantes para redactar un texto simple como mínimo. El 17,4% percibe que el nivel es medio.

3. Exigencia general de escritura

El 52,2% de los docentes de la encuesta tiene un nivel de exigencia máximo en la escritura de textos académicos. El 39,1% tiene una exigencia media y el 8,7% una exigencia mínima, como se ve en el gráfico que sigue.

Gráfico 29
Para escribir textos académicos

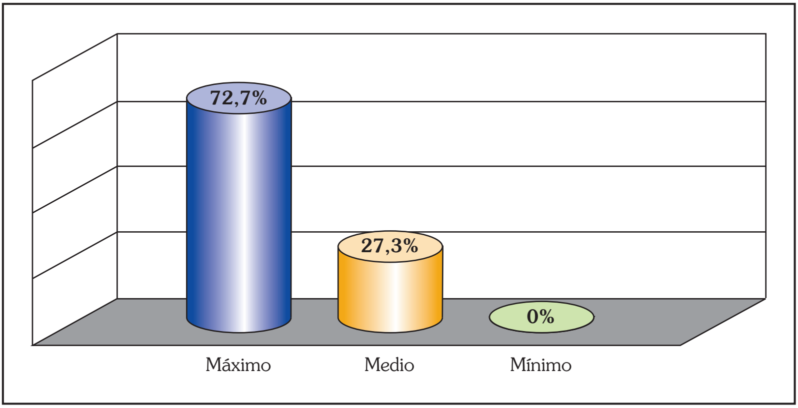


4. Nivel de escritura que demanda el docente

- **Claridad**

Para la alternativa: que el estudiante escriba con claridad, el 72,7% de los docentes de la encuesta tiene la exigencia de un nivel máximo. El 27,3% tiene una exigencia media.

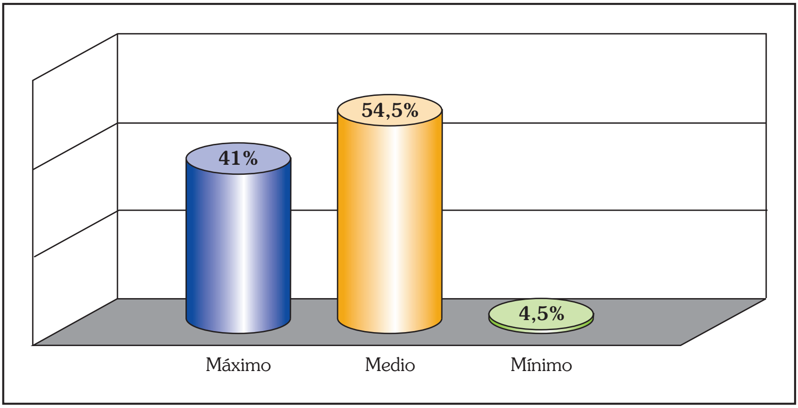
Gráfico 30
Que escriba con claridad



- **Formatos definidos**

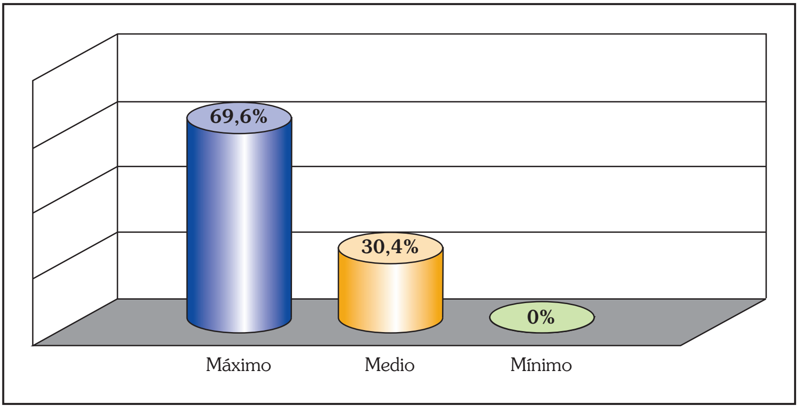
Para la alternativa: que el estudiante sepa escribir siguiendo formatos definidos, el 54,5% de los docentes de la encuesta tiene una exigencia de un nivel medio. El 41% tiene una exigencia de un nivel máximo y el 4,5% plantea una exigencia mínima.

Gráfico 31
Que sepa escribir siguiendo formatos definidos



- **Argumentación**

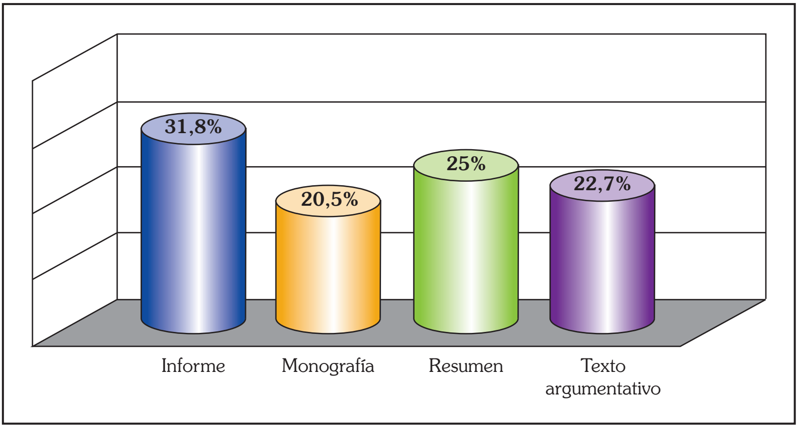
Gráfico 32
Que sepa escribir argumentativamente



Como muestra el gráfico anterior, el 69,6% de los docentes encuestados manifiesta que tiene una exigencia máxima de escritura argumentativa, el 30,4% manifiesta una exigencia media.

5. Expectativa respecto de trabajos escritos

Gráfico 33
Tipo de trabajo escrito que espera en su materia



Con referencia al tipo de trabajo escrito que se espera de los estudiantes, el 31,8% de los docentes de la encuesta espera informes, el 25% responde que resúmenes, el 22,7% textos argumentativos y el 20,5% monografías.

6. Formatos exigidos en la materia

Cuadro 2

Tipo de trabajos escritos
Análisis de contenido (técnica)
Artículo
Casos
Ensayo
Escaletas / noticias
Informe analítico
Mapas conceptuales

(Continúa en la siguiente página)

(Continuación de la anterior página)

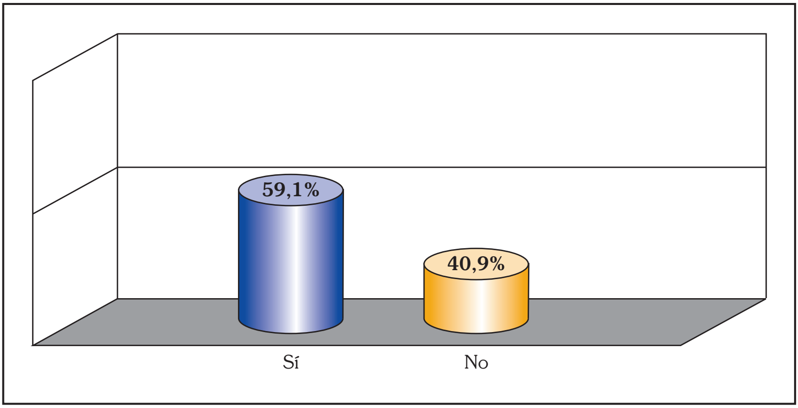
Tipo de trabajos escritos
Notas de prensa
Prácticas
Proyectos
Relato para medios (sonoro-escrito-visual) relato periodístico, técnico - radio y televisión
Trabajo de investigación
En el caso de proyectos de grado, de acuerdo al manual
Introd. Problema-criterio. Decisión. Puesta en marcha
Modelo citas Chicago
Normas APA
Papel tamaño carta y escritura en word + contenidos

En el cuadro anterior se señalan los formatos que 24 docentes de 4 departamentos académicos exigen en sus respectivas materias.

7. Dedicación para explicar formatos académicos

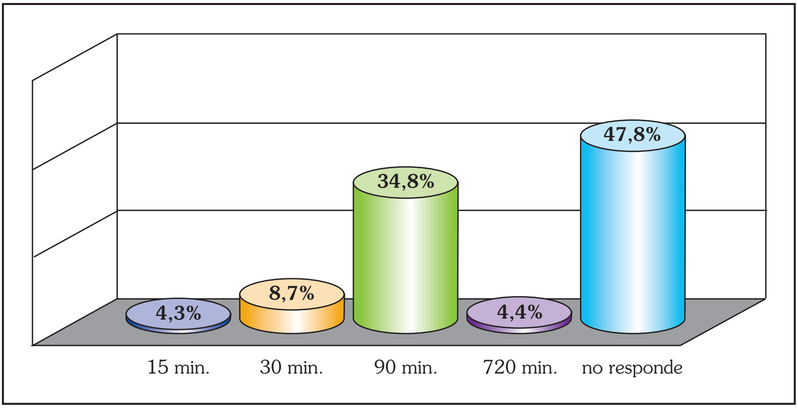
Sólo el 59,1% de los docentes de la encuesta manifiesta que dedica tiempo en clases para explicar los formatos de textos académicos exigidos en su materia y el 40,9% no lo hace.

Gráfico 34
Dedicación en clase para explicar formatos de textos académicos



8. Tiempo dedicado a la explicación de formatos académicos

Gráfico 35
Tiempo que dedica en clase para explicar formatos de textos académicos

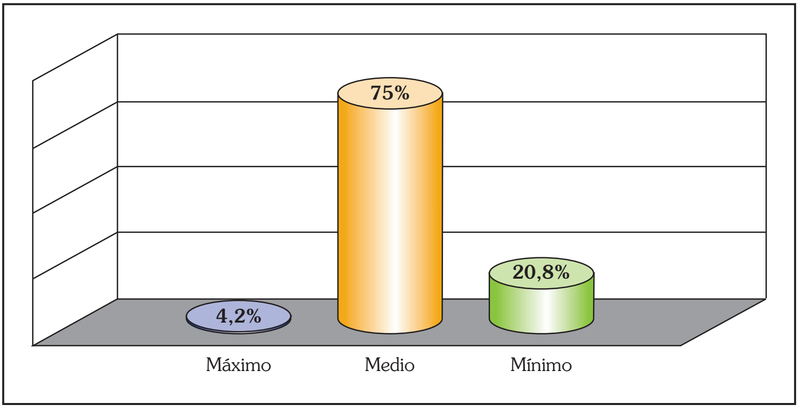


En cuanto al tiempo que dedica en clase para explicar los formatos de textos académicos que requiere, el 47,8% de los docentes de la encuesta no responde, el 13% dedica entre 15 a 30 minutos, el 34,8% dedica 90 minutos y el 4,4% le dedica 720 minutos (12 horas).

9. Ajuste de los estudiantes a los formatos exigidos por el docente

Solo el 4,2% de los docentes encuestados afirma que el texto de los estudiantes se ajusta en un nivel máximo a los formatos exigidos; el 75% opina que el texto de los estudiantes logra ajustarse a lo exigido en un nivel medio, y el 20,8% responde que no lo logran, como se aprecia en el gráfico que sigue.

Gráfico 36
Ajuste de los estudiantes a los formatos exigidos

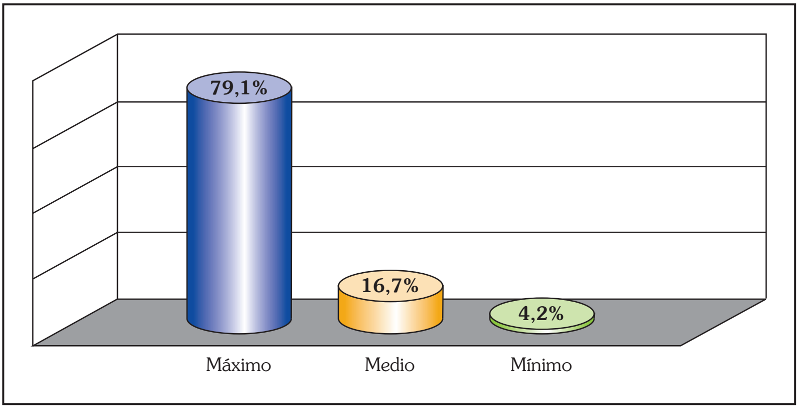


4.3.3. Competencia de expresión oral

1. La expresión oral en su materia

El 79,1% de los docentes de la encuesta manifiesta que la expresión oral tiene un nivel máximo de importancia en su materia, para el 16,7% tiene una importancia media y para el 4,2% tiene una importancia mínima.

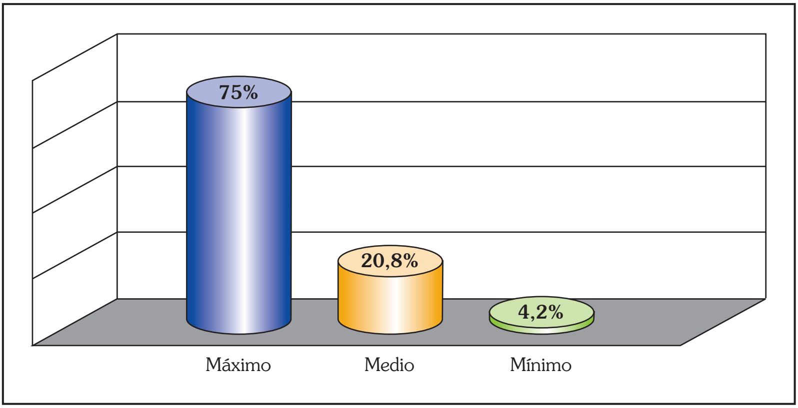
Gráfico 37
Importancia de la expresión oral en su materia



2. Expectativa respecto de la expresión oral

En cuanto al nivel que espera el docente con relación a la expresión oral, el 75% de los encuestados manifiesta que su demanda es máxima; el 20,8%, media y el 4,2%, mínima.

Gráfico 38
Nivel que espera con relación a la expresión oral



4.3.4. Sugerencia o comentario de los docentes sobre los problemas de escritura y lectura de sus alumnos

La última parte del sondeo para docentes se dejó abierta para sugerencias y comentarios que quisieran anotar, los resultados son:

- **Con relación a la escritura**

Cuadro 3

Escritura
En todos los cursos que he tenido los alumnos no tienen redacción ni ortografía.
Ortografía. Se evidencia una general falta de ortografía.
Más ortografía, no saben distinguir por ejemplo la acentuación en "ésta", "está" y cuando es "esta".
Muchos con errores de ortografía.

(Continúa en la siguiente página)

(Continuación de la anterior página)

Escritura
Redacción.
Errores de género y número.
Redundancias.
Más sintaxis.
La mayor parte de los y las estudiantes tienen problemas en estructurar, redactar informes.
A los estudiantes no sólo se les debe enseñar cómo escribir, sino también a desarrollar “esquemas” de organización de ideas (mapas mentales, cuadros sinópticos, mapas de procesos, etc.).
Que debieran reforzar estas competencias máximo en la mitad de la carrera tomando cursos de redacción, lectura y oratoria.
Exposición de conceptos, puntuación y construcción gramatical, concordancia de género y número, conjugación verbal.
Hay problemas de síntesis.

- **Con relación a la lectura**

Cuadro 4

Lectura
Que se acostumbren a leer libros.
Los estudiantes no saben leer y menos hacen lectura significativa.
Sería interesante que creen un curso de lectura comprensiva.
Ver mecanismos de técnicas de lectura comprensiva.
Se evidencian en algunos casos problemas de lectura.
Hay problemas de comprensión de lectura.

- **Con relación a la expresión oral**

Cuadro 5

Expresión oral
Deben saber exponer y debatir.
Sería interesante que creen un curso de expresión oral.

- **Otros comentarios**

Cuadro 6

Comentarios
Reforzar en el primer semestre.
Establecer un curso Pre-Universitario que lo prepare adecuadamente al alumno para iniciar la formación profesional.
No se conoce un uso adecuado de fuentes de consulta bibliográfica y electrónica.
Hay una disociación entre conocimiento y práctica concreta.
Necesitan instrumentos básicos de investigación y de redacción (fichas, esquemas, etc.).
La comunicación es un recurso en la organización y en la gestión.
Sería interesante que creen un curso de técnicas de estudio.
Me parece que los estudiantes de toda la Universidad deberían usar el conjunto de Normas APA para sus escritos.

5

Conclusiones

5.1. Competencias comunicativas de los estudiantes

Si consideramos que el buen manejo del lenguaje —el dominio de la lectura y la escritura— coadyuva, posibilita y potencia una aprehensión sólida de los conocimientos, una consecuencia necesaria sería aceptar que los logros y los alcances de un proceso educativo serán más eficientes siempre que la comprensión, interpretación y expresión de los conceptos se optimice. Entonces se hace necesario garantizar una buena calidad comunicativa para lograr que toda construcción del conocimiento sea más gratificante y marque un aprendizaje para la vida. El lenguaje está en la base del proceso educativo tal y como hoy lo ejercemos, pues constituye el medio de transmisión y elaboración de conocimientos, por lo tanto se hace necesario considerar las conclusiones de este diagnóstico.

Lectura

En general, los resultados de la prueba de lectura de textos cortos y simples muestran que un importante porcentaje de los estudiantes alcanza un nivel suficiente, lo que quiere decir que los docentes tienen una buena base para iniciar el primer contacto de los estudiantes con los contenidos universitarios. Sin embargo, esto no implica necesariamente que sea el punto de partida óptimo para que el estudiante se inicie en el proceso de educación universitaria, a través del cual tendrá que realizar complejas tareas de pensamiento y de escritura para desarrollar las competencias académico-científicas que se requieren desde el primer semestre. No se ha medido la competencia con textos académicos o más largos y complejos, pues mal habríamos hecho en incidir en la demostración de las limitaciones, en lugar de observar los recursos que tenemos e incitar a utilizar las potencialidades.

Si bien el 84,9% de los estudiantes alcanza un rango elevado (de 61 a 100) en el nivel básico de comprensión de textos cortos y sencillos, éste todavía no constituye un rango satisfactorio para el nivel académico, aunque es el recurso real con el que vienen los estudiantes y el punto desde el que han de iniciar su formación universitaria. Los resultados globales evidencian que un 8% de la muestra no ha podido recuperar la información de textos que acababan de leer, lo que manifiesta la imposibilidad de identificar frases que "reproducen" el texto sin ninguna otra exigencia. El dato preocupante es que más del 15% afronta serias dificultades para obtener información de un texto al alcance de la mano, lo cual podría tener repercusiones en el desempeño de los estudiantes, quienes corren el riesgo de reprobar sus materias y, más aún, abandonar sus estudios.

En cuanto a la posibilidad de realizar inferencias a partir de la lectura, resulta preocupante que el 32,5% tenga dificultades para hacer alguna simple inferencia después de haber leído tres textos sobre el mismo tema. A pesar de la sencillez de los textos y la orientación que se ofrecía para responder, los resultados en su mayoría oscilaron en el rango de 71 a 90, (50 % en cuanto a la comprensión básica y 35 %, en la inferencia), lo que indica que a pesar de haber obtenido resultados de aprobación, la mayoría de los estudiantes tuvo dificultades para aprehender con un grado de mayor complejidad los textos leídos.

En general, se puede decir que los estudiantes ingresan a la universidad con una capacidad básica de lectura suficiente, que puede reproducir información pero no les alcanza para realizar operaciones más complejas tales como la inferencia o el aprovechamiento de esa información en su escritura.

Escritura

En la prueba de escritura, se pedía a los estudiantes que escribieran dos párrafos y manifestaran en ellos una opinión argumentada respecto de los textos leídos. Los resultados globales revelan que, si bien los estudiantes habían podido obtener información de los textos leídos, no alcanzaron a utilizarla suficientemente para lograr los objetivos de una escritura bien estructurada o de una argumentación consistente. En general, más de la mitad de los estudiantes obtuvo un puntaje menor al 50% en las competencias relacionadas con la escritura. Veamos el detalle.

En relación a la adecuación, que implica el tipo de lenguaje y el registro utilizado (desde qué lugar hablo, a quién me dirijo y en qué circunstancia) vemos que solamente el 26% de los estudiantes de la muestra emplea un tipo de lenguaje adecuado, vale decir, que responde a la consigna (opinar y/o comentar) y halla el nivel de formalidad de un texto escrito; mientras que el 52% no lo consigue y el otro 20% apenas se acerca. Muchos estudiantes se sitúan en un nivel informal de la lengua, que si bien es un importante punto de partida para iniciar el desarrollo de la escritura, demuestra que no acaban de hacer conciencia de la diferencia entre el registro del lenguaje oral y del escrito, básicamente porque la formación secundaria no ha incidido en ello lo suficiente.[1]

Respecto de la cohesión del texto escrito, si bien el 29% de los estudiantes logra textos coherentes y comprensibles para el lector, el 48% no alcanza una congruencia, especialmente porque no ofrece consistencia en cuanto a la sintaxis de la oración, de modo que se hace difícil su comprensión. Lo cual implica que casi la mitad de los estudiantes tiene dificultades para volcar en la escritura una noción, sensación o intuición de tal manera que sea asequible a un lector común, por el manejo disperso y no organizado de la información en un nivel tan básico como el de la oración.[2]

En lo referido a la coherencia, aspecto desde ya más complejo, el texto del 14% de los estudiantes logra la coherencia en el párrafo y el de un 58% se sitúa en el rango inferior al 50%, lo que muestra que hay serias dificultades en la estructuración, en el ordenamiento y la organización de las ideas, por tanto la escritura resulta poco apta para transmitir pensamientos y relaciones entre ideas. Un principio básico para la escritura de textos claros y legibles es la buena organización y estructuración de las ideas.

Finalmente, en lo referido a la argumentación, que implica ya un razonamiento lógico en la construcción de un texto y una práctica mayor

1 Considerar este aspecto es esencial para la enseñanza de la escritura pues permite que el estudiante observe su propio lenguaje, reflexione sobre las diferencias respecto de otros, y se sirva de estas apreciaciones como recurso para la escritura.

2 En este aspecto de la sintaxis, es importante hacer notar que puesto que el castellano no es la lengua materna de todos los alumnos, y que la sintaxis de las lenguas nativas está también impregnada en nuestros modos verbales, no sería correcto exigir una precisión académica en la evaluación. Lo que se ha buscado aquí es ver las posibilidades del estudiante para volcar en la oración una sensación o intuición de manera comprensible tanto para él mismo como para el lector.

con la escritura, el 52% de los estudiantes no alcanza a escribir argumentativamente, pues no consigue sustentar una idea o una opinión a partir de razonamientos lógicamente estructurados. Solamente el 25% sí logra recuperar de la lectura la información necesaria y estructurar un texto argumentativo de manera satisfactoria. Se entiende que el resultado en este aspecto sea tan bajo, puesto que si los estudiantes tienen dificultades para encontrar el registro al escribir un texto en la universidad, o no alcanzan a darle cohesión y coherencia al mismo, no les será posible llegar a producir una argumentación con la escritura. Vale decir que los aspectos básicos, tales como el registro, la cohesión y la coherencia, están en la base del proceso de la escritura y de la argumentación misma, y las dificultades en éstos inciden negativamente en el nivel de la argumentación.

Puesto que nuestro enfoque pedagógico considera la ortografía como un aspecto formal de la escritura, cuyas bases se aprehenden en la escuela secundaria y se van fortaleciendo solamente con la práctica constante de la lectura y la escritura, observamos en último lugar este aspecto, ya que no sería atendible directamente por el curso de Pensamiento Crítico, aunque sí en el proceso de consecución de estos hábitos, para lo que se requiere más tiempo que el de un semestre. Aquí también se ve que un porcentaje todavía más alto de los estudiantes (56%), con relación a los anteriormente mencionados, se sitúa en el rango inferior por debajo del 50%, mostrando nuevamente que la gran mayoría de los estudiantes no ha adquirido, y menos afianzado, este aspecto de la escritura formal. Solamente el 17% de los estudiantes no comete errores importantes de ortografía.

A pesar de que la prueba solicitaba la escritura de dos párrafos breves, a partir de tres textos simples que argumentaban ideas claramente distintas sobre “Wikipedia” (Ver Anexo), la respuesta no alcanzó a ser satisfactoria. Menos de la tercera parte de los estudiantes, se sitúa en el nivel formal del lenguaje escrito, consigue la consistencia necesaria, logra estructurar las ideas y responde con un razonamiento lógico. Finalmente, algo que agrava la presentación formal de los textos es el problema con la ortografía, que no hace sino delatar la escasa frecuencia de lectura y escritura en los estudiantes.

Los resultados muestran claramente que el puntaje obtenido en escritura es considerablemente más bajo que en lectura, lo cual indica que los estudiantes enfrentan una dificultad mayor al sostener opiniones,

puntos de vista o al hacer comentarios en la escritura, mientras que el extraer información de los textos no les produce tanta dificultad.

Los datos parecen evidenciar que están mejor preparados para la lectura de textos simples y cortos que para la escritura de los mismos. Probablemente ello se deba a que los alumnos tienen una relación más cercana y cotidiana con la lectura (por lo menos han estado obligados a leer los libros de texto del colegio, ven el periódico y leen información en el Internet o en el *facebook*); sin embargo su relación con la escritura es más lejana y solamente se produce cuando dan exámenes o en la informalidad del chat y/o de los mensajes por celular.[3]

Estos resultados en la escritura son preocupantes en la medida en que las deficiencias señaladas llevan necesariamente a la imposibilidad de lograr consistencia en la construcción del conocimiento, pues implica que todos los otros esfuerzos que realiza la universidad se ven seriamente afectados por el rudimentario desarrollo de las capacidades expresivas de los estudiantes. Si los textos escritos carecen de claridad y están desordenados demuestran una falta de reflexión de los estudiantes, lo cual denota todavía una carencia de madurez intelectual para iniciar los estudios universitarios.

Percepción de los estudiantes acerca de sus competencias comunicativas

Lo primero que queda claro al relacionar las respuestas de los estudiantes con los resultados de las pruebas de lectura y escritura es que existe una falta de correspondencia entre aquello que perciben acerca de sus competencias comunicativas y lo que demuestran objetivamente que pueden hacer. Vale decir, existe una diferencia entre lo que piensan que saben hacer y lo que hacen. Por ejemplo, un gran porcentaje de estudiantes sostiene que hace borradores (67,1%) y que corrige sus textos (57,5%), lo que en la prueba diagnóstica no se pudo evidenciar, pues muy pocos estudiantes, muchos menos de los que respondieron afirmativamente, hicieron borradores o corrigieron lo que escribieron. Podemos decir lo mismo en relación a la lectura,

3 Cuando escriben formalmente lo hacen solamente para cumplir requisitos puntuales –como dar un examen, o ayudados por el Word u otros artilugios, que puesto que son medios automatizados, si bien ayudan a una presentación más formal de la escritura, también conllevan serios riesgos de desvirtuar el contenido conceptual de los textos.

muchos afirman (81,2%) que le dedican tiempo diario a la lectura, lo que tendría como consecuencia lógica un resultado suficiente, cuando menos, en la comprensión de textos. Sin embargo, se ha establecido que los estudiantes tienen dificultades para comprender textos sencillos y para realizar inferencias a partir de ellos. Esta falta de correspondencia entre lo que piensan que pueden hacer y lo que realmente hacen, parece también manifestar que los estudiantes respondieron para "complacer" o mostrar un compromiso con el docente, la materia, o con la universidad. En general, sus respuestas proyectan más un "deber ser" que sus reales y concretos hábitos y habilidades de lectura y escritura.

La gran mayoría de los estudiantes manifiesta que le dedica un tiempo a la lectura aunque sea mínimo. Sin embargo, existe un porcentaje de estudiantes que reconoce no dedicarle ningún tiempo a la lectura. Este dato es trascendente, pues nos dice que, a pesar de haber elegido una carrera universitaria, existen estudiantes que no están habituados a leer, que dentro de sus hábitos y habilidades la lectura no juega ningún rol preponderante. Lo cual se convierte en un límite para la formación universitaria, pues desarrollar las competencias académico científicas de cualquier carrera implica necesariamente leer y comprender aquello que se lee.

Cuando se pregunta a los estudiantes ¿cuál es el último libro que has leído? La gran mayoría responde con títulos de novelas. Se puede inferir que la mayoría de los estudiantes lee novelas antes que otro tipo de textos. El 19% confiesa que no le dedica tiempo a la lectura, se puede suponer que son las respuestas más fieles a la realidad, al contrastarlas con la de aquellos estudiantes que declararon que dedicaban 5 horas diarias a la lectura, cosa poco probable en una generación preponderantemente audiovisual y que la mayor parte de la información la obtiene de películas, de la televisión o de Internet. Puesto que si efectivamente le dedicaran ese tiempo a la lectura, ello necesariamente se vería reflejado en una mejor ortografía y en una mejor organización de su texto escrito.

El dato de que tantos estudiantes han leído últimamente una novela se ve también confrontado con aquellas respuestas que citan como libros leídos últimamente textos tales como *Condorito*, *Todo Quino*, comics, o que repiten títulos tales como "la vaca", "la culpa de la vaca", "la vaca flaca", etc. O en otros casos citan títulos con errores

ortográficos pero también con faltas respecto de los autores como "Ensayo sobre la seguera", o "Madame Bovary de Emily Bronte", "Henry Potter" junto con "Metafísica". Aquí resulta claro también el ingenio de los estudiantes al dar una respuesta humorística cuando no pueden encontrar la respuesta fácilmente, o cuando tienen que enfrentar una carencia.

Por otra parte, cuando se les pregunta a los estudiantes datos sobre sus hábitos de lectura, en base a ciertas técnicas que se utilizan para una buena lectura en la materia de Pensamiento Crítico, las respuestas parecen ser en su mayoría de compromiso pues la categoría "bastante fácil"—que es la media entre "muy fácil" y "difícil"— es la más frecuente. De modo que, aunque no supieran lo que significa reconocer la oración principal o las "relaciones causa-efecto", las "motivaciones del autor o "el grado de generalización de una afirmación" responden "bastante fácil" porque esta respuesta no los compromete, no hace que parezcan ni tan capacitados, ni tan limitados para iniciar sus estudios. Lo que sí resulta claro es que los estudiantes no perciben sus propias dificultades en cuanto a la lectura o a la escritura.

Además, cuando los profesores de los 22 paralelos de la materia de Pensamiento Crítico se reunieron para ver los resultados del diagnóstico al final del semestre y aportar a las conclusiones, dijeron que los mismos estudiantes que así responden mostraron al inicio del semestre un desconocimiento muy grande de lo que significaban esas prácticas y que luego tuvieron dificultades en adquirirlas.

Es interesante notar que el porcentaje de los estudiantes que no respondieron a estas preguntas, se mantiene constante alrededor de un 5% en todas las preguntas de la parte de percepción del estudiante acerca de sus hábitos de lectura. Lo que podría significar que estas técnicas, o esta terminología, no son reconocidas por los estudiantes al no haber sido utilizadas en los colegios de los que proceden estos alumnos.

Otro dato interesante de las respuestas de los estudiantes sobre sus hábitos de lectura mostraría que la dificultad se va incrementando en las últimas consignas referidas a las "motivaciones del autor", "el grado de generalización de una afirmación" o "identificar si una afirmación es irónica". Lo que podría leerse como que en cuanto a "la oración principal" o "relaciones de causa-efecto" los estudiantes identifican el concepto, aunque desconozcan su uso concreto en la lectura; pero se

les dificulta entender conceptos tales como las motivaciones del autor, la ironía, o la generalización.

En cuanto a los hábitos de escritura, los estudiantes también responden en cierta medida por compromiso. Sin embargo, aquí un porcentaje mayor (en alguna de las respuestas llega al 34%) reconoce que no revisa, no organiza, ni se detiene en sus ideas antes de escribir. Lo cual contrastado con los resultados de la prueba de escritura muestra una vez más que no es habitual que el estudiante reflexione sobre sus ideas antes de escribir, ni que esté familiarizado con las prácticas sobre las que se le pregunta. Por su parte, los docentes de Pensamiento Crítico al ver estas respuestas, después de haber trabajado con estas prácticas durante el semestre entero, manifestaron su sorpresa, dado que encontraron dificultades en los estudiantes para adquirir estas técnicas que una vez conseguidas, finalmente ayudaron a que los estudiantes organicen mejor sus textos y escriban mejor.

Lo más grave de la falta de autoconciencia de los estudiantes sobre sus propias dificultades —evidenciada por la distancia entre la percepción positiva sobre sus prácticas con el lenguaje y sus competencias reales— es que los lleva a pensar que no necesitan más formación en este campo, lo que se manifiesta en el desinterés que tienen para trabajar sobre estas dificultades al iniciar sus estudios. Sin embargo, lo observado por las consultas al Área de Corrección, revela que en el momento de cumplir con la tesis, el informe de trabajo dirigido u otra modalidad de graduación, el estudiante recién empiezan a tomar conciencia de esa necesidad y a sentir angustia al evidenciar sus dificultades.

5.2. Percepción de los docentes acerca de las competencias comunicativas de los estudiantes

Puesto que el sondeo entre docentes se realizó a finales del segundo semestre del 2009 con encuestas respondidas por 24 docentes de distintas carreras de la universidad, que representan solamente el 6,16% del total de docentes que dieron clases en ese semestre, habría que considerar que los resultados fluctúan, en algunas ocasiones, y en otras parecen no tener integralidad ni coherencia. Al ser un porcentaje tan pequeño, cualquier respuesta incide demasiado en los resultados generales, por lo que más que conclusiones hemos querido presentar aquí cuestionamientos de algunos aspectos que llaman la

atención y que pueden servir para empezar a pensar el tema del lenguaje desde la perspectiva de los docentes.

Sobresale en una primera observación de las respuestas que las expectativas que tienen los docentes que participaron en el sondeo en relación a las competencias comunicativas de lectura, escritura y expresión oral de los estudiantes son muy altas y están alejadas de las competencias reales de los estudiantes o de las que ellos mismos perciben. La mayoría de los docentes le otorga máxima importancia a las competencias comunicativas de lectura, escritura y expresión oral, pero percibe que los estudiantes que ingresan a la universidad tienen un nivel mínimo en esas competencias. Si esta situación fuera realmente representativa, implicaría que la mayoría de los estudiantes tienen serio riesgo de reprobar estas materias, al no estar capacitados para cumplir las exigencias y expectativas de los docentes, quienes esperan que los estudiantes sepan leer y comprendan lo que leen en un nivel máximo. Si este dato fuera generalizable, entonces se abre el interrogante de cómo se subsana esa brecha ¿Qué hacen los estudiantes para enmendar esa limitación y poder aprobar sus materias? ¿Cómo imparten conocimientos los docentes ante niveles tan bajos de lectura y de comprensión de los estudiantes, si ellos mismos le otorgan una máxima importancia? (83% le asigna una importancia máxima a la lectura en su materia y 17%, una importancia media).

Si, como vimos, la mayoría de los docentes espera que los estudiantes lean y comprendan lo que leen, sus expectativas respecto de una lectura crítica son menores, y las exigencias respecto de textos académicos se reducen aún más (77% de los encuestados espera un nivel máximo en la lectura crítica y 23% un nivel medio, mientras que solamente un 66% espera un nivel máximo de lectura de textos académicos, 30% un nivel medio y 4% un nivel mínimo). Quizás aquí sea necesario considerar que los docentes encuestados enseñan distintos tipos de materias; sin embargo, puesto que la lectura crítica implica procesos más complejos que sólo entender y repetir aquello que se lee, creemos que el conocimiento académico buscaría ir más allá de la repetición, ya que se precisa que el estudiante establezca relaciones con otros textos y con otro tipo de información vinculada con lo que se lee, para que finalmente pueda tomar una postura crítica. Entonces, aquí cabría preguntarse si estamos apuntando realmente a que los estudiantes alcancen un nivel académico importante o nos conformamos con que puedan repetir los contenidos en cuestión.

En relación a la escritura, las expectativas de los docentes encuestados son menores a las de lectura, entonces, existiría un mayor porcentaje de docentes que espera y exige un rendimiento máximo en lectura que el que espera y exige en escritura (solamente un 52% espera un nivel máximo de escritura en sus estudiantes, mientras que 39% espera un nivel medio y un 9% un nivel mínimo). Habría que considerar seriamente este dato, porque si es generalizable, mostraría que las materias se orientan más por la lectura que por la escritura, por tanto, se podría inferir que los estudiantes escriben menos de lo que leen y que, de alguna manera, la lectura y la escritura no funcionan como procesos correlativos en la formación académica. Posiblemente, se trate de una cuestión de metodología, siendo que resulta más efectivo poner en juego para la enseñanza las capacidades más desarrolladas de los estudiantes, pero entonces, nos preguntamos ¿cuándo desarrollan ese otro paso del proceso cognitivo que es la escritura? No hay que olvidar que los estudiantes serán, finalmente, evaluados por su escritura, pues casi todas las modalidades de graduación esperan de ellos textos escritos de elevado rigor académico.

La percepción de los docentes respecto del nivel del estudiante para redactar un texto simple como mínimo coincide con la percepción que tienen en relación a las competencias de lectura de los estudiantes (el 83% de los docentes percibe que es mínimo y el 17%, medio). Por otra parte, los docentes encuestados manifiestan mayoritariamente (73%) que demandan que los estudiantes escriban con claridad en un nivel máximo, aunque existe un porcentaje (27%) de docentes que expresa que su demanda es de un nivel medio, ningún docente manifiesta que demanda en su materia una escritura clara de nivel mínimo, por tanto, los estudiantes para cumplir con las expectativas de los docentes de la universidad, deberían estar capacitados para escribir un texto académico claro, de lo contrario correrían serio riesgo de reprobar las materias.

Asimismo, una gran mayoría de los docentes de la muestra espera que los estudiantes escriban argumentativamente en un nivel medio y máximo (70% manifiesta que tiene una exigencia máxima y 30%, una exigencia media), ningún docente espera que el nivel de la escritura argumentativa sea mínimo. Lo que revelaría que el tipo de escritura requerido no se limita a la realización de resúmenes o textos reproductivos, sino que se buscaría que los estudiantes sean capaces de plantear y sustentar argumentativamente en la escritura un punto de vista

acerca del tema tratado. Aquí resulta también oportuno preguntarse cómo se soluciona la brecha, si se percibe que el nivel del estudiante para la escritura de un texto simple es mínimo ¿cómo puede cumplir con la exigencia máxima de su docente para escribir un texto argumentativo?

Quizás lo más útil de la encuesta respecto de la escritura sean las observaciones recogidas respecto de los formatos de escritura que los docentes esperan de los estudiantes. Un gran porcentaje de los docentes demanda que los estudiantes escriban sus trabajos en formatos académicos definidos en un nivel medio y máximo, vale decir que exigen de los estudiantes no sólo una escritura clara, sino que siga formatos definidos (el 54% de los encuestados tiene una exigencia de nivel medio, el 41%, de nivel máximo y el 5%, una exigencia mínima). Entonces, la mayoría de los docentes espera los trabajos escritos con formatos definidos, lo que sería consistente con la tarea de revisión de trabajos escritos y lo que demuestra un interés por establecer una formalidad en la presentación de este tipo de trabajos de los estudiantes. Sin embargo, si ello se confronta con las respuestas que recibimos cuando se les pregunta cuánto tiempo dedican en la clase para explicar estos formatos, casi la mitad de los profesores no responde y la otra mitad dice dedicarle entre 15 y 90 minutos. Parecería entonces que si bien se espera formatos definidos, no se le dedicaría suficiente tiempo a explicárselos a los estudiantes, de modo que los trabajos se ajustan a lo esperado por los docentes solamente en un nivel medio (el 75% opina que el texto de los estudiantes logra ajustarse a lo exigido en un nivel medio, y el 21% responde que no lo logra). Si esta situación resultara representativa tendríamos que, según los docentes encuestados, los estudiantes presentan trabajos escritos medianamente ajustados a lo que ellos esperan, lo que una vez más demostraría poco trabajo con la escritura.

Por lo mismo, resulta interesante observar que, cuando los docentes responden a la pregunta sobre los formatos exigidos por la materia, aparece una gran variedad de formulaciones (17 formulaciones de formato en 24 docentes de 4 departamentos). Aquí resulta claro que no está difundido con precisión en nuestro medio lo que significa el formato académico, puesto que entre las respuestas se encuentran tanto las normas APA, como “análisis de contenido” como “papel tamaño carta y escritura en *Word*” y “mapas conceptuales”, aunque todas las mencionadas hacen a la formalización de la escritura. Se

puede señalar de estas respuestas, entonces, que en un número tan pequeño de encuestados no hay ningún consenso, sino mucha variedad, lo que demuestra que hay un interés y una búsqueda de parte de los docentes para establecer formatos definidos, ya sea por carrera o por tipos de materia.

Finalmente, la relevancia que le otorgan los profesores a la expresión oral (para el 79% de los docentes la expresión oral tiene un nivel máximo de importancia en su materia, para el 17% tiene una importancia media y para el 4%, una importancia mínima) resulta otro aspecto interesante de tomar en cuenta. Asimismo, esperan que sus estudiantes tengan estas capacidades en porcentajes semejantes y llegan a sugerir que exista una materia dedicada a esta habilidad. Valga aclarar aquí, que muchos docentes no deben saber que en la materia de Pensamiento Crítico, solo se contemplan algunos ejercicios al respecto, no obstante recién en la materia correlativa de Expresión y Creatividad —no obligatoria sino para dos o tres carreras— se trabaja formalmente sobre la expresión oral.

6

Recomendaciones

¿Dónde quedó la sabiduría que hemos perdido
con el conocimiento?
¿Dónde quedó el conocimiento que hemos perdido
con la información?
T.S. Eliot (1934)

Para instituciones y docentes universitarios

- De lo analizado anteriormente se desprende la necesidad de reforzar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes al iniciar éstos sus estudios universitarios. Se debe afrontar el problema de forma sistemática y continua, pues no se trata de dificultades que se puedan resolver en un curso remedial, o en cursos de nivelación. Esta tendría que ser una responsabilidad compartida entre todos los docentes de las materias de primer y/o segundo semestre.
- Para la tarea de reforzamiento de las habilidades de lectura, habría que tomar en cuenta que es necesario partir del recurso básico con el que ingresan los estudiantes a la universidad: leer textos cortos y sencillos, e ir proponiendo lecturas más complejas sistemática y gradualmente.
- En cuanto a la escritura es importante considerar que el tipo de trabajo académico que se les asigne a los estudiantes, esté de acuerdo con sus posibilidades, es decir, no se pueden exigir trabajos de gran magnitud si no se espera solo un *collage* o un ordenamiento de fragmentos ajenos. Se sugiere no pedir, en primer año, trabajos escritos de más de 5 páginas, por ejemplo.
- Es necesario contar con materias específicas que se planteen como objetivo reforzar las competencias de lectura y escritura en los estudiantes, puesto que son básicas para la formación universitaria y profesional en cualquier ámbito del conocimiento humano.

- Los docentes de primer año de cada carrera tendrían que trabajar coordinadamente para pedir a los estudiantes trabajos escritos con características o formatos específicos, definidos por la carrera o el programa, en función de las habilidades específicas que se requerirá en cursos superiores y de las modalidades de graduación: tesis, trabajo dirigido, monografía, etc.
- Asimismo, entre los distintos docentes de ese primer año, o primer semestre, se tendría que ir coordinando, en la medida de lo posible, el nivel de complejidad de las lecturas.
- Los resultados muestran la necesidad de contar con documentos que establezcan criterios sobre formatos y tipos de trabajo válidos y aceptados en las universidades, es necesario emprender procesos integrales para remediar este problema.
- Es recomendable realizar investigaciones sobre las percepciones, expectativas y demandas de los docentes en relación a las competencias comunicativas de lectura y escritura de los estudiantes en los distintos niveles de formación. Esto proveería de importantes insumos a las materias destinadas a reforzar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes.
- Es fundamental estimular el uso de las bibliotecas. A partir de temas que hayan despertado el interés del estudiante, el docente puede guiarlo a realizar búsquedas en las bibliotecas tradicionales, pero también en las virtuales. Acudir a ellas para investigar sobre un tema determinado obliga al estudiante a meterse de lleno en una lectura selectiva de autores y fuentes. La práctica tan común de que el docente deje exclusivamente los textos en una fotocopiadora, y no abra las posibilidades a otro material, incide de manera negativa en el desarrollo de las capacidades de búsqueda y de selección de información.
- Las nuevas tecnologías de la comunicación con las que los estudiantes están bastante familiarizados: mensajes por celular, el chat, el *facebook*, etc., deben ser considerados un recurso más para la enseñanza. Pueden ser utilizados como ejemplos de diferentes "registros" de escritura, así como las particularidades del lenguaje utilizadas en las conversaciones con los amigos, en una exposición en clase o en una entrevista de trabajo constituyen los diferentes "registros" de la oralidad. La persona que maneja más registros tiene más recursos, lo importante es saber cuándo usar cuál (adecuación).

- La utilización del Internet es fundamental en los tiempos actuales, pero es muy importante seleccionar la información que por allí circula, los docentes de la universidad tienen que guiar a los estudiantes para que distingan esa información y dirigirlos a consultar páginas web académicamente solventes y acreditadas. De esta manera el estudiante desarrolla también las capacidades argumentativas y críticas, y no se limita a hacer copias.

Para instituciones y docentes de enseñanza primaria y secundaria

- "Preparar" a un estudiante para ingresar a la universidad no significa privilegiar, en el área de lenguaje, una gramática normativa centrada en la ortografía y sintaxis de la oración. Lo que es importante es desarrollar las habilidades de análisis, síntesis y estructuración de textos.
- Es también importante que el estudiante sea dirigido a observar su propia lengua, los distintos registros que utiliza en distintas oportunidades, esto le ayudará a desarrollar un registro escrito formal y a relacionarse con la lengua viva.
- La selección del material de lectura debe ser cuidadosa y meditada, el bagaje de lectura de los estudiantes al llegar a la universidad es pobre y, de acuerdo a lo que ellos manifiestan, muchos de los libros que leen son de autoayuda o similares. Es en el colegio donde se debería iniciar a los estudiantes en lecturas que cuestionen lugares comunes tales como los que divulga la publicidad o la moda.
- Es importante asumir que las competencias de lectura y escritura son una responsabilidad colectiva y compartida por todos los profesores de todas las áreas. La mayor parte de las veces se piensa que es una tarea sólo del profesor de lenguaje y literatura, es uno de los prejuicios que explica los bajos resultados obtenidos.
- Se recomienda que los estudiantes se formen desde muy temprano en el ejercicio de formular paráfrasis y citas textuales, que hagan resúmenes reconociendo la voz del autor y distinguiéndola de la suya propia. Es importante que aprenda a no asumir la autoría de los textos ajenos que copia, resume o utiliza para determinado trabajo.

Bibliografía

ALCARAZ, E.; MARTÍNEZ, Mª A.
1997 *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona, Ariel.

BJÖRK, Lennart, BLOMSTAND, Ingegerd
2000 *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Graõ.

CASSANY, D.
1988 *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Buenos Aires, Paidós.

CASSANY, D.
1996 *Reparar la escritura*. Barcelona, Graõ.

CASSANY, D., LUNA, M.; SANZ, G.
1994 *Enseñar lengua*. Barcelona, Graõ.

HALLIDAY, M.A.K.
1973 *Explorations in the functions of language*. New York. Elsevier.

HALLIDAY, M.A.K, RUQAIYA, Hasan
1990 Part 1 *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

NOGUEIRA, Sylvia (coord.)
2003 *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de Taller.* Buenos Aires, Biblos.

RICHARDS, J. *et. al.*
1992 *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas.* Barcelona, Ariel, 1997 (Traducción al castellano de Longman Dictionary of *Language Teaching and Applied Linguistic. London, Longman*)

VAN DIJK, Teun A. (comp.)
2001 *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.

VV.AA.
2002 *Explicar y argumentar.* Barcelona, Graõ. (Textos de didáctica de la lengua y de la literatura)

Anexos

Textos utilizados en la prueba del diagnóstico

Los riesgos de Wikipedia

Por Umberto Eco

Un debate está agitando el mundo de Internet, y es el debate sobre la Wikipedia. Para los que no lo sepan, se trata de una enciclopedia *online* escrita directamente por el público. No sé hasta qué punto una redacción central controla las contribuciones que llegan de todas las partes del mundo, pero es verdad que cuando he tenido la ocasión de consultarla sobre argumentos que conocía (para controlar una fecha o el título de un libro), la he encontrado siempre bastante bien hecha y bien informada. Claro que eso de estar abierta a la colaboración de cualquiera presenta sus riesgos, y ha sucedido que a algunas personas se les atribuyera cosas que no han hecho e incluso acciones reprobables. Naturalmente, protestaron y el artículo se corrigió.

La Wikipedia tiene también otra propiedad: cualquiera puede corregir un artículo que considera equivocado. Hice la prueba con el artículo que me concierne: contenía un dato biográfico impreciso, lo corregí y desde entonces el artículo ya no contiene ese error. Además, en el resumen de uno de mis libros estaba la que yo consideraba una interpretación incorrecta, dado que se decía que yo "desarrollo" una cierta idea de Nietzsche mientras que, de hecho, la contesto.

El asunto no me tranquiliza en absoluto. Cualquiera, el día de mañana, podría intervenir otra vez sobre este artículo y atribuirme (por espíritu de burla, por maldad, por estupidez) lo contrario de lo que he dicho o hecho. ¿Quién controla en la Wikipedia no sólo los textos sino también sus correcciones? El caso de la Wikipedia es, por otra parte, poco preocupante con respecto a otro de los problemas cruciales de Internet. Junto a sitios absolutamente dignos de confianza, hechos por personas competentes, existen sitios de lo más engañosos, elaborados por incompetentes, desequilibrados o incluso por criminales nazis, y no todos los usuarios de la red son capaces de establecer si un sitio es fidedigno o no.

El asunto tiene una repercusión educativa dramática, porque a estas alturas sabemos ya que escolares y estudiantes suelen evitar consultar libros de texto y enciclopedias y van directamente a sacar noticias de Internet, tanto que desde hace tiempo sostengo que la nueva y fundamental asignatura que hay que enseñar en el colegio debería ser una técnica de selección de las noticias de la red. El problema es que se trata de una asignatura difícil de enseñar porque a menudo los profesores están en una condición de indefensión equivalente a la de sus alumnos.

Muchos educadores se quejan, además, de que los chicos, si tienen que escribir el texto de un trabajo o incluso de una tesina universitaria, copian lo que encuentran en Internet. Cuando copian de un sitio poco creíble, deberíamos suponer que el profesor se da cuenta de que están diciendo pavadas, pero es obvio que sobre algunos temas muy especializados es difícil establecer inmediatamente si el estudiante dice algo falso. Supongamos que un estudiante elija hacer una tesina sobre un autor muy pero muy marginal, que el profesor conoce de segunda mano, y se le atribuya una determinada obra. ¿Sería capaz el docente de decir que ese autor nunca ha escrito ese libro? Lo podría hacer sólo si por cada texto que recibe (y a veces pueden ser decenas y decenas de trabajos) consigue llevar a cabo un cuidadoso control sobre las fuentes.

No sólo eso: el estudiante puede presentar un trabajo que parece correcto (y lo es) pero que está directamente copiado de Internet mediante "copia y pega". Soy propenso a no considerar trágico este fenómeno porque también copiar bien es un arte que no es fácil, y un estudiante que copia bien tiene derecho a una buena nota.

Por otra parte, también cuando no existía Internet, los estudiantes podían copiar de un libro hallado en la biblioteca y el asunto no cambiaba (salvo que implicaba más esfuerzo manual). Y, por último, un buen docente se da cuenta siempre cuando se copia un texto sin criterio y se huele el truco (repito, si se copia con discernimiento, hay que quitarse el sombrero).

Ahora bien, considero que existe una forma muy eficaz de aprovechar pedagógicamente los defectos de Internet. Planteen ustedes como ejercicio en clase, trabajo para casa o tesina universitaria, el siguiente tema: "Encontrar sobre el argumento X una serie de elaboraciones sin

ningún fundamento que estén a disposición en Internet, y explicar por qué no son dignas de crédito". He aquí una investigación que requiere capacidad crítica y habilidad para comparar fuentes distintas, que ejercitaría a los estudiantes en el arte del discernimiento.

Definitivamente, la Wikipedia puede transformarse en una herramienta muy útil para ejercer una investigación, pero es importante que precise sus límites respecto a la intervención en el cambio de información. Por otra parte, es importante incorporar en los currículos educativos el trabajo sistemático en la búsqueda de información y en su discernimiento.

Wikipedia: hacia un nuevo socialismo comunitario

Por Kevin Kelly

Gran parte de lo que creía sobre la naturaleza humana y la naturaleza del conocimiento ha sido alterado por la Wikipedia. Sabía que la propensión humana al vandalismo tan propia de los jóvenes y aburridos —muchos de los cuales hay en *online*— impediría cualquier proyecto de una enciclopedia editada por sus propios usuarios. Todo lo que sabía sobre la estructura de la información me convenció de que el conocimiento no emergería espontáneamente de simple información, sin mucha energía e inteligencia dirigida a transformarla deliberadamente. Todos los intentos de escritura colectiva en los que participé terminaron siendo un desastre olvidable.

Cuando se lanzó la primera encarnación de Wikipedia en 2000 (por entonces se llamaba Nupedia), les eché un vistazo a los procesos de edición y reescritura y no me sorprendió que no despegara del todo. ¡Qué equivocado estaba! El posterior éxito de Wikipedia continúa sobrepasando mis expectativas. A pesar de las debilidades y virtudes de la naturaleza humana, sigue mejorándose. Tanto lo bueno como lo malo de los individuos es transformado en el bien común, con un mínimo de reglas. Y ahora es más fácil restaurar los daños que provocarlos (vandalismo). Así los buenos artículos prosperan y sobreviven. Con las herramientas adecuadas —una burocracia mínima y casi invisible—, resultó que una comunidad colaborativa puede más que un conjunto de individuos ambiciosos y competitivos.

Aún no advertimos los límites de la "inteligencia wiki". ¿Se podrán hacer de la misma manera —colectiva y anónimamente— películas, canciones, libros? El modelo de Wikipedia ha hecho que este tipo de socialismo comunitario no sólo sea pensable sino deseable. Se sabe que es mejor compartir canciones *online* que tenerlas guardadas. Odio decirlo, pero hay un nuevo tipo de comunismo o socialismo suelto en el mundo, aunque ninguno de estos términos obsoletos pueda captar con precisión lo que significa este nuevo fenómeno colaborativo.

Un estudiante irlandés engañó al mundo con una cita falsa en Wikipedia

Clarín, Buenos Aires, 11.05.09

"Uno podría decir que mi vida en sí misma ha sido una prolongada banda de sonido. La música fue mi vida, la música me dio la vida y la música es cómo seré recordado mucho después de dejar esta vida". Poética, emocionante, esta cita fue publicada en marzo pasado en Wikipedia en la biografía del compositor franco-estadounidense Maurice Jarre, el día de su muerte. Pero nunca la dijo. La frase era parte de un experimento: ver hasta dónde los medios de comunicación "levantan" sin cuestionar lo que dice la enciclopedia *online*.

La idea fue del estudiante irlandés Shane Fitzgerald que quiso verificar cómo los medios actuales, cada vez más globalizados y dependientes de Internet, lograban mantener su información precisa y confiable en la era de las noticias instantáneas. ¿Los resultados de su experimento? Wikipedia aprobó, la prensa no. El estudiante de sociología inventó una cita hecha a medida para los obituarios de la prensa y la agregó a la entrada de Wikipedia del compositor francés Maurice Jarre horas después de su muerte, el 28 de marzo.

La frase no tardó en propagarse por decenas de *blogs* estadounidenses y sitios web de diarios en Gran Bretaña, Australia y la India. Todos usaron el material inventado a pesar de que los administradores de la enciclopedia gratuita en línea detectaron que no tenía fuentes y lo quitaron dos veces, dijo Fitzgerald. Un mes entero pasó sin que nadie se diera cuenta del fraude editorial; así que Fitzgerald, de 22 años, les reveló a varias publicaciones que se habían tragado su invento por completo.

"Los resultados del experimento realmente me sorprendieron mucho", dijo hoy el estudiante, una semana después de que una de las víctimas de su engaño, el diario británico *The Guardian*, admitiera que su redactor de obituarios había copiado material directamente de Wikipedia sin verificar su autenticidad. "Estoy convencido en un 100 por ciento de que si yo no hubiera confesado, esa cita habría quedado en la historia como algo que dijo Maurice Jarre y no algo que yo inventé'', aseguró Fitzgerald. "Se hubiera convertido en otro ejemplo de cómo, una vez que algo es publicado por los medios varias

veces sin que nadie lo ponga en duda, ese algo se convierte en un hecho", agregó. Hasta ahora, *The Guardian* ha sido la única publicación que admitió su error de forma pública. Otros medios corrigieron o eliminaron sus obituarios de Internet sin hacer referencias a la versión original. Y unos pocos todavía siguen citando la florida prosa de Fitzgerald, semanas después de que el estudiante diera a conocer su "experimento".